

Incidencia de los objetos virtuales de aprendizaje en el fortalecimiento de la lectura crítica

Incidencia de los objetos virtuales de aprendizaje en el fortalecimiento de la lectura crítica

Gladys Cifuentes Cifuentes

Asesora: Omaira Tapiero

Universidad Externado de Colombia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Pedagogía y didáctica del lenguaje, las matemáticas y las ciencias

Marzo de 2018

Bogotá D.C.

Tabla de Contenido


RAE.....	V
Introducción.....	1
1. Capítulo I. Problema de Investigación.....	2
1.1.Planteamiento del problema.....	2
1.2. Pregunta de investigación.....	5
1.3.Objetivos.....	5
1.4.1.Objetivo general.....	5
1.3.2. Objetivos específicos.....	5
1.4. Antecedentes.....	5
1.5. Justificación.....	7
2. Capítulo II. Marco de Referencia.....	10
2. 1. La lectura: enfoque socio-cultural.....	10
2. 2. La lectura crítica.....	12
2. 3. Las tecnologías digitales.....	16
2. 4. Objeto virtual de aprendizaje OVA.....	18
2. 5. Valor pedagógico de los OVA.....	19
2. 6. Características de los OVA.....	20
3. Capítulo III. Diseño Metodológico.....	22
3.1. Enfoque de investigación.....	22
3.2. Tipo de investigación.....	22
3.3. Población y muestra de la investigación.....	31

3.4. Categorías de análisis.....	23
3.5. Instrumentos y recolección de información.....	25
3.6. Validez.....	26
3.7. Consideraciones éticas.....	26
3.8. Diseño de la intervención.....	26
3.8.1. Intervención pedagógica.....	27
3.8.2. Objetivos de la intervención.....	27
3.8.3. Metodología de la intervención.....	27
3.8.4. Relación entre el diseño de la intervención y la pregunta de investigación.....	27
3.8.5. Etapas de la intervención.....	28
4. Capítulo IV. Análisis y Resultados.....	30
4.1. Fase I Resultados prueba diagnóstica.....	30
4.2. Fase II Intervención OVA.....	34
4.3. Fase III final y evaluativa.....	39
5. Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones.....	58
5.1. Conclusiones.....	58
5.2. Recomendaciones.....	61
5.3. Limitaciones del estudio.....	62
Referencias.....	63
Anexos	
Anexo 1. Informe prueba Saber 2015. Promedio sector por colegios y localidades.....	66
Anexo 2. Resultados prueba Saber 11 año, 2014- 2015.....	67
Anexo 3. Caracterización grado 11.....	67

Anexo 4. Características OVA ventajas para estudiantes y docentes.....	67
Anexo 5. Rejilla valoración prueba diagnóstica.....	70
Anexo 6. Rejilla valoración actividades OVA.....	72
Anexo 7. Formato validación prueba diagnóstica.....	74
Anexo 8. Formato validación actividades OVA.....	76
Anexo 9. Formato consentimiento informado.....	79
Anexo 10. Prueba diagnóstica.....	80

Índice de Figuras

Figura1. Resultados prueba diagnóstica.....	30
Figura 2. Resultados prueba diagnóstica y final, categoría el mundo del autor.....	40
Figura 3. Resultados prueba diagnóstica y final, categoría analizar el género discursivo.....	46
Figura 4. Resultados prueba diagnóstica y final, categoría el lector y su interpretación.....	52

	Resumen Analítico en Educación – RAE
	Página 1 de 2
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Incidencia de los objetos virtuales de aprendizaje en el fortalecimiento de la lectura crítica.
Autor(a)	Gladys Cifuentes Cifuentes
Director	Omaira Tapiero
Publicación	Universidad Externado de Colombia
Palabras Claves	Lectura crítica, comprensión, procesos lectura, OVA, interpretación, tecnología.

2. Descripción
<p>La presente investigación pretendió aportar a la comunidad educativa una estrategia didáctica OVA encaminada a dar una posible solución a la necesidad actual de fortalecer los procesos de lectura crítica. Para tal fin, se diseñó y aplicó una prueba diagnóstica que permitió identificar las falencias y fortalezas de los estudiantes al llevar a cabo procesos de lectura crítica. Teniendo en cuenta los resultados arrojados en el diagnóstico, se propuso, diseñó y aplicó una estrategia didáctica OVA, en la que se incluyeron tres módulos basados en la propuesta de Cassany (2006): el mundo del autor, analizar el género discursivo y el lector y su interpretación. Cada módulo</p>

incluyó un eje temático y actividades de lectura crítica con preguntas abiertas. Finalmente, estas actividades propuestas en el OVA y la evaluación final, permitieron dar cuenta de los avances alcanzados y las dificultades halladas. Además de, definir la incidencia del OVA en el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica.

3. Fuentes

Esta investigación cuenta con 42 referencias entre las cuales se encuentran:

-Cassany, D. (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. 2003;(32): 113–32. Recuperado de:

<https://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=aproximaciones+a+la+lectura+critica+daniel+cassany&btnG=&lr=>

-Cassany, D. (2005) “*Los significados de la comprensión crítica*”, *Lectura y Vida*, 26/3, 32-45, Buenos Aires. Recuperado de:

https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22468/Cassany_lyv.pdf?sequence=1&isAllowed=y

-Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

-Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

-Cassany, D. (2011). *En Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2010). *La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas*. Tomado de Claro, M. (2010). *Colección Documentos de proyectos, estudios e investigaciones*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/3772-la-incorporacion-tecnologias-digitales-educacion-modelos-identificacion-buenas>

-Kurland, D. (2003). *Critical Reading v. Critical Thinking*. Criticalreading.com. Retrieved 3 July 2016. Recuperado de

http://www.bvs.sld.cu/revistas/mciego/alfin_2012/alfin_folder/2012%20Unidad%205/Bibliograf%EDas/Lect%20B%EIsicas/Lectura_basica_7._Lectura_critica_versus_pensamiento_critico.pdf

4. Contenidos

Introducción

Capítulo I. Planteamiento del Problema De Investigación

Capítulo II. Marco de Referencia

Capítulo III. Diseño Metodológico

Capítulo IV. Análisis y Resultados

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

5. Metodología

El tipo de investigación es la investigación- acción , la cual se centra en las siguientes fases cíclicas: planificar, actuar, observar y reflexionar acerca de la aplicación de un OVA, a partir del cual se pretendió fortalecer los procesos de lectura crítica de los estudiantes de grado undécimo del colegio Nuevo Chile IED.

1. Conclusiones

Es fundamental reconocer que el OVA influyó notablemente al generar un acercamiento de los estudiantes hacia la lectura, debido al interés y motivación que despertó el acceso a renovados contenidos intertextuales y temas de interés de los jóvenes y gracias al apoyo del recurso tecnológico. La motivación generada fue producto de la interactividad que posibilitó a los estudiantes volverse partícipes de su propio proceso de lectura. El OVA potenció en ellos la capacidad para decidir la manera de enfrentarse al texto y de llevar a cabo su propio proceso lector, de decidir cuál ruta seguir en un momento determinado, a través de los diferentes links y videos dispuestos para tal fin. Esta motivación no hubiera sido posible utilizando las estrategias tradicionales, es aquí donde entra en juego la importancia de integrar recursos tecnológicos, de una manera consciente y creativa.

Sin embargo, es importante mencionar, que el OVA, como recurso digital, por sí solo no potenció los procesos de lectura crítica en los estudiantes, sino que fue la docente investigadora quien medió y realizó modificaciones en los diversos contenidos y actividades que estructuraron el OVA, acordes a los objetivos propuestos y al contexto y necesidades de los estudiantes.

Fecha de elaboración del Resumen:	24	enero	2018
--	----	-------	------

Introducción

“Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo” Paulo Freire.

La lectura crítica ha cobrado importancia en los últimos años ante la imperante necesidad de formar ciudadanos reflexivos, analíticos y críticos que propendan por la construcción de un mundo equitativo y mejor para todos y que sean capaces de enfrentar los nuevos desafíos relacionados con los avances tecnológicos y científicos. Es así, cómo ante estos desafíos, la educación debe estar a la vanguardia y crear estrategias que permitan integrar la tecnología en los procesos de enseñanza aprendizaje, y al mismo tiempo, formar seres humanos integrales.

La presente investigación abordó el problema de las dificultades que presentan los estudiantes del colegio Nuevo Chile IED en los procesos de lectura crítica y estuvo encaminada a dar una posible solución a la necesidad actual de formar lectores reflexivos, analíticos y críticos. Para ello, presentó una propuesta didáctica relacionada con el uso de la tecnología, como un medio por el cual se buscó fortalecer los procesos de lectura crítica.

Mediante esta investigación, se pretendió aportar a la comunidad educativa una estrategia didáctica que incluyó un OVA, diseñado con una serie de actividades de aprendizaje desde el enfoque sociocultural, realizando una interacción entre la teoría y la práctica pedagógica. En dichas actividades se efectuó la lectura y análisis crítico de diferentes clases de textos en formato digital. Textos que involucraron, de manera interdisciplinar, temas actuales y significativos para los estudiantes, de las diversas áreas del conocimiento y que fueron difundidos a través de internet.

Capítulo I. Problema de Investigación

1.1. Planteamiento del problema

Durante los años 2014, 2015 y 2016, en el colegio Nuevo Chile I.E.D. ubicado en la localidad de Bosa, se evidenciaron dificultades en los procesos de lectura crítica de los alumnos de grado undécimo (Colegio Nuevo Chile I.E.D., 2016). Asimismo, para la institución es primordial formar seres humanos críticos, reflexivos y autónomos (PEI, 2015) y así, contribuir a mejorar la calidad de la educación colombiana. Nivel de calidad que ha sido medido a través de pruebas estandarizadas, donde uno de los ejes fundamentales y transversales de dichas pruebas, es la valoración de la lectura. Como lo menciona Rincón (2011) “Sólo con una educación de calidad, nuestro país podrá salir adelante, superar las injusticias sociales y ser competitivo a nivel internacional” (p.11).

Así, en el documento de Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, se menciona que al culminar Undécimo grado, los estudiantes estarán en la capacidad de analizar críticamente diferentes tipos de textos, en especial los difundidos por los medios masivos de comunicación; interpretar y comprender de manera crítica los textos que lee, entre otros Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2003). En este documento se pretende que los estudiantes adquieran el nivel educativo y las competencias en lectura crítica requeridas para enfrentar, en un futuro, una carrera profesional. Pues, como lo afirma Silveira (2013) “los sujetos permanecen en el sistema y pasan de grado, pero no demuestran una capacidad crítica en sus lecturas, y su comprensión de la información e intención de los textos es limitada” (p.107).

Una primera evidencia de este problema es el informe presentado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 2013), donde se indicó que el

país ha obtenido puntajes muy bajos en las pruebas PISA 2012 (Programme for International Student Assessment). Así, en lo referente a la prueba de lectura, el puntaje de Colombia fue 403, inferior a los de 53 países de los 65 que participaron. Durante el 2012, “el 51,4% de los estudiantes evaluados, no alcanzó el nivel básico de competencia y el 30,5 % se ubicó en el nivel 2 (básico) y sólo un 0,3 % en los niveles 5 y 6, donde se encontraban solamente 3 de cada mil jóvenes” (ICFES, 2013, p.9).

Por otra parte, entre las competencias evaluadas que se deben mejorar están: hacer inferencias múltiples, efectuar comparaciones y contrastes detallados, realizar una evaluación crítica de un texto cuyo contenido es poco familiar, competencias que están relacionadas con la lectura crítica, lo cual se aplica en forma general a todas las instituciones educativas del país. (ICFES, 2013, p. 9).

A nivel local, en el informe presentado por la Alcaldía mayor de Bogotá y la Secretaría de Educación del Distrito (2016), en la prueba de lectura Saber 9° y 11° en el año 2015, los colegios del sector oficial presentaron resultados más bajos (51,4%), con respecto a los colegios del sector privado (54,7%) y en los del régimen especial (59,1%). (Ver anexo 1). Además, en los resultados promedio por localidades de Bogotá, la de Bosa, donde se encuentra ubicado el colegio, obtuvo el tercer porcentaje más bajo en la prueba de lectura 51,5%. (Ver anexo 1).

Para el caso particular del Colegio Nuevo Chile I.E.D, en el año 2014 el 58,8% obtuvo un nivel mínimo y sólo un 37.2% el nivel satisfactorio, en el año 2015 el 67.98% presentó un nivel mínimo y el 38.11% el nivel satisfactorio, lo que evidencia que un gran porcentaje de los estudiantes han obtenido resultados mínimos en la prueba Saber 11° en lectura crítica y que en el

año 2015 se dio un incremento en el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel mínimo con relación al año 2014. Además, no se encontraba ningún estudiante en el nivel avanzado.

Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaría de Educación del Distrito (2016). (Ver anexo 2).

Asimismo, se constata que los estudiantes dedicaban su tiempo libre, en gran parte, al uso de internet con fines recreativos (chatear, postear fotos, escuchar música). Actividades que realizaban, especialmente en las redes sociales y no les llamaba la atención leer de manera formal. (Colegio Nuevo Chile I.E.D., Proyecto de aula: grado 11º, 2016). (Ver anexo 3).

La causa primordial de las dificultades presentadas en el proceso lector de los estudiantes y por ende, la desmotivación hacia la lectura, surgieron como consecuencia de la aplicación de estrategias pedagógicas inadecuadas y descontextualizadas. Estrategias que no contaban con la utilización de herramientas tecnológicas y que no estaban acorde a los intereses y necesidades educativas de los estudiantes. Así, “La poca disposición de recursos educativos digitales dificultan los procesos de aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento, generando en los estudiantes una actitud de desmotivación e insatisfacción por no contar con las herramientas necesarias para un proceso formativo apropiado”. (Puerta, Berdella, Salas, & Petro, 2011).

Finalmente, si el problema persiste es posible que los alumnos continúen con las dificultades en los procesos de lectura crítica y con la desmotivación hacia el proceso lector y no le den la importancia que la lectura requiere para su formación no solo académica, sino también, como ciudadanos activos y responsables en un mundo cambiante y globalizado. También, es posible que sigan utilizando la tecnología y enfrentándose a una infinidad de textos que hacen parte de su cotidianidad, sin tomar una postura reflexiva y analítica frente a los mismos y sin ser capaces de desentrañar las diferentes ideologías, perspectivas y puntos de vista que estos encierran.

1.2. Pregunta de Investigación

La pregunta que orienta la investigación se plantea en los siguientes términos: ¿Cuál es la incidencia de la aplicación de una estrategia didáctica (OVA), en el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica en los estudiantes del grado 11° del colegio Nuevo Chile I.E.D, JM?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Describir la incidencia de la aplicación de una estrategia didáctica (OVA) en el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica en los estudiantes de grado 11° del colegio Nuevo Chile IED.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Determinar el estado inicial de los estudiantes en los procesos de lectura crítica.
2. Diseñar y aplicar una estrategia didáctica(OVA) para fortalecer los procesos de lectura crítica en los estudiantes
3. Identificar los avances de los estudiantes en los procesos de lectura crítica.

1.4. Antecedentes

Muchos investigadores han trabajado en torno a las falencias que presentan los estudiantes en los procesos de lectura. También, acerca del papel de los investigadores - docentes, en la mejora de la calidad de la educación formando individuos integrales. Y es aquí, donde juega un papel importante la lectura crítica, pues no se trata sólo de leer para adquirir conocimiento, sino también, para tomar una postura crítica, analizar y reflexionar acerca de la variada información que se le presenta diariamente en los diversos textos, muchos de ellos difundidos a través de los medios masivos de comunicación.

Al realizar el análisis de cada una de las investigaciones consultadas, Robles (2014), Otálora (2013), Villamizar (2014), Herrera (2013), Castellanos (2015) y Arias (2015) se evidencia que, en los diferentes establecimientos educativos ha existido una profunda preocupación por los bajos niveles de lectura crítica que presentan los alumnos al ser evaluados en las pruebas externas. Además de la necesidad de buscar nuevas estrategias, en las que se tenga en cuenta las necesidades educativas y el contexto en el que están inmersos los estudiantes.

Entre las diversas estrategias propuestas para mejorar los procesos de lectura crítica en los estudiantes Herrera (2013), Robles (2014) y Castellanos (2015) propusieron los artículos de opinión, como medio para fortalecer el proceso lector; trabajo por talleres en el progreso de la comprensión lectora inferencial y critico-valorativa; desarrollo de ambientes computacionales de aprendizaje basados en lectura interactiva, entre otros. Por otro lado, en lo referente al uso de la tecnología, Arias (2015) empleó nuevas formas interactivas de enseñanza (blogs, chats, redes sociales) y Alvarado (2012) utilizó la lectura de textos presentados en Internet y otros medios de comunicación. En ambos casos se propuso utilizar la tecnología para mejorar los procesos de lectura crítica, desde dos perspectivas diferentes. A través de estas investigaciones, se reveló que es fundamental incluir no sólo el uso de recursos tecnológicos como herramientas necesarias en el desarrollo de los procesos de lectura, sino también utilizar los diferentes textos electrónicos presentados en Internet, como una manera de acercar al estudiante a la lectura crítica de textos que hacen parte de su cotidianidad.

Según Villamizar (2014), Robles(2014), Otálora(2013) y Herrera(2013) entre las causas del bajo nivel de comprensión en lectura crítica estaban: el conformismo reducido a la calificación, la desmotivación y apatía hacia la lectura, pocos hábitos de estudio y una marcada dificultad en términos textuales y comunicativos, la falta de leer con sentido y de manera descontextualizada,

la realización de una lectura carente de los procesos metacognitivos, la lectura fragmentada, descontextualizada, mecánica y obligada. Todos los factores anteriormente mencionados, han sido un común denominador en variadas investigaciones que se han realizado y muchos de ellos aún continúan generándose en las instituciones, como es el caso del colegio Nuevo Chile I.E.D.

Al leer cada una de las investigaciones consultadas: Robles (2014), Otálora (2013), Villamizar (2014), Herrera (2013), castellanos (2015) y Arias (2015), se hicieron explícitos los alcances de los estudios realizados, en relación con la necesidad de promover actividades que favorezcan los procesos metacognitivos en los estudiantes para el logro de sus objetivos, que los docentes unifiquen criterios de enseñanza, que las estrategias estén acorde a las necesidades de la comunidad educativa y del contexto que hace parte de un mundo globalizado y mediado por las tecnologías de la comunicación y de la información.

Finalmente, coincidieron las investigaciones en señalar, la necesidad de formar integralmente a los educandos y continuar investigando sobre el tipo de estrategias que podrían aplicarse para lograr que los estudiantes fortalezcan sus procesos de lectura crítica. Además, es importante recordar que para realizar una propuesta, primero se debe tener en cuenta las necesidades formativas, los intereses y las características específicas de la población investigada dentro del contexto inmediato.

1.5. Justificación

“Lee y conducirás, no leas y serás conducido”. Santa Teresa de Jesús.

La lectura crítica, en los últimos años ha cobrado gran importancia en el ámbito no solo educativo, sino también en el social, pues se trata además de transmitir conocimientos a los

educandos, de que ese conocimiento adquirido sea significativo. Así como lo afirman Serrano y Madrid:

La lectura crítica es una capacidad de atención prioritaria en el contexto educativo actual, a fin de favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento. Ciudadanos capaces de interpretar los valores dominantes, identificar puntos de vista y desentrañar intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la diversidad de textos que circulan en la vida social. (Serrano y Madrid, 2007, p.58).

A través del desarrollo de la lectura crítica, los niños y jóvenes pueden llegar a una comprensión de la realidad, a asumir una actitud de responsabilidad y compromiso como ciudadanos de una sociedad en particular; puesto que, no sólo se están educando para aprobar los años escolares sino también se están educando para la vida, para ser parte de una sociedad que cada día los enfrenta a nuevos retos en un mundo globalizado.

Teniendo en cuenta la misión del colegio Nuevo Chile I.E.D., según la cual “trabajar para la formación integral de niños y jóvenes críticos, democráticos y solidarios que respondan a los requerimientos de su entorno social, líderes en el desarrollo sostenible del ambiente y en la mediación de conflictos” (Artículo 9, Manual de convivencia), es fundamental que se realice un trabajo investigativo en torno a la identificación de estrategias innovadoras de acuerdo al contexto y a las necesidades educativas e intereses de los estudiantes. Estrategias que aporten dentro de diferentes ambientes de aprendizaje, al mejoramiento de los procesos de lectura crítica. Para ello, el uso de herramientas virtuales, de las tecnologías de la información y la comunicación, y otros medios como son los objetos virtuales de aprendizaje podrían ser indicados para alcanzar los fines de comprensión deseados.

El avance significativo que ha tenido la incorporación de las tecnologías digitales en todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo, obviamente la educación, hace indispensable integrar nuevas formas de analizar de manera crítica toda la información que diariamente circula en internet y de abordar los procesos de enseñanza aprendizaje; procesos en los que la lectura crítica adquiere un valor primordial. Debido a que, según Wolton (2000),

El problema ya no es el acceso a un elevado número de informaciones, sino saber qué hacer con ella. La función crítica es más importante que la capacidad de acceso. (...) cuantos más conocimientos accesibles existan en las redes, más necesario será desarrollar el espíritu crítico y revalorizar la función de la educación (...) se puede ser ignorante estando sobredocumentado (Tedesco y García, 2007, p.90).

Como docente investigadora, pretendí realizar una investigación que repercutiera en la formación integral de los estudiantes de la institución. Y en general, permitiera potenciar una serie de procesos encaminados al mejoramiento de la lectura crítica, necesarios para desempeñarse exitosamente en el ámbito académico y social.

Capítulo II. Marco de Referencia

“Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa así mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (Paulo Freire)

2.1. La lectura: enfoque socio-cultural

En la enseñanza de la lectura, el proceso, destrezas, habilidades y estrategias requeridas para la misma, han sido objeto de investigación por filósofos, sicólogos, lingüistas y estudiosos de la materia en diferentes épocas. Pero, para enseñar a leer críticamente, antes que buscar estrategias, se debe entender con claridad en qué consiste la lectura, cuál es su función y cómo se aborda desde el enfoque socio-cultural, donde se define a la lectura como un tipo de práctica social: la lectura crítica.

Desde un enfoque socio-cultural se define la lectura como “una operación eminentemente activa que requiere y, a la vez, desarrolla la capacidad de apropiación o aprendizaje, la comprensión, la comunicación y la expresión de la persona que la practica” (Fainholc, 2005, p.35). Al desarrollar la lectura crítica de diferentes escritos, los cuales son presentados a través de los medios de comunicación masiva y de los libros que diariamente circulan en formato análogo y digital, los lectores pasan de ser unos receptores pasivos de información a transformarse en individuos activos y reflexivos, conscientes de que no todo lo que leen es verdadero, sino que puede ser objeto de discernimiento y verificación.

Cassany (2009), afirma que “la lectura es un tipo de práctica social, una manera establecida histórica y socialmente de llevar a cabo algunas tareas en el día a día, en un mundo letrado” (p.48). La lectura se efectúa con un propósito particular que cambia dependiendo de la

necesidad, gustos, intereses de cada lector; además, del momento y el lugar donde se establezca el proceso lector. Ya que, la lectura no es realizada por todas las personas de la misma forma, cada individuo la desarrolla dependiendo de su intención comunicativa: informar, apelar, convencer, defender ideas, etc. Así, para la orientación sociocultural

Leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. (Cassany, 2006, p.8).

Cada lector se relaciona con la lectura dependiendo del nivel académico, social, personal y cultural y es utilizada por ellos con un fin determinado dentro de la práctica social que realizan a diario. Al realizar este tipo de lectura, es fundamental tener en cuenta la finalidad con la que el lector aborda el texto y cómo va a usar el conocimiento adquirido en una situación real de su vida cotidiana. Esto es lo que se denomina “literacidad”, que es la manera como los individuos hacen uso particular de la lectura dentro de un contexto socio-cultural y con un propósito definido (Cassany, 2009, p.24).

El lector, desde la perspectiva socio-cultural, es consciente de que un texto es sólo una visión particular de un individuo en un contexto específico y que el contenido no es una verdad absoluta, sino que al contrario, está sujeto a diversas valoraciones e interpretaciones dependiendo del punto de vista, de la situación de comunicación y del contexto en que están inmersos tanto el autor como el lector.

La presente investigación se basó en la concepción de la lectura desde un enfoque socio-cultural, que hace referencia a la lectura como una práctica social (lectura crítica), en la que

confluyen no solo los conocimientos previos, sino también el contexto socio-cultural, tanto del autor como del lector, el propósito con el que se realiza la lectura, donde el receptor comprende los diversos significados, construye sus propias ideas, identifica los valores subyacentes en el texto (ideologías, creencias, etc.) y asume un papel social determinado en relación con el texto leído, incorporando la lectura a su quehacer habitual y utilizándola en situaciones reales. Como bien lo afirma Cassany (2009) “se propone darle poder al aprendiz para que desarrolle sus propias prácticas, con su ideología propia, dialogante y resistente” (p.21).

2.2. La lectura crítica

Para Kurland (2003, párr.1) “la Lectura Crítica es una práctica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito (...) la Lectura Crítica hace referencia a una Lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica.”. Esta lectura requiere que el lector se apropie del texto, analice cada idea y reflexione sobre la misma. Para que el proceso lector sea adecuado, el lector debe examinar cuidadosamente el texto, poner a prueba la comprensión, determinar que ideas o afirmaciones son relevantes y cuáles no, identificar los puntos de vista, tomar una posición al respecto, respetando obviamente, las miradas particulares que subyacen en el texto.

El lector crítico pone en consideración todas las ideas que se establecen en un texto, respetando los puntos de vista y sacando sus propias conclusiones. Todo este conocimiento nuevo que adquiere debe ser utilizado para su propio beneficio y el de la sociedad en general. Para Cassany (2009) “leer es una actividad social, dinámica, que varía en cada lugar y época”. (p.9). Al respecto, afirma Smith (1992), “el acto de la lectura misma depende de la situación en la cual se realiza y de la intención del lector”. (p.118).

Al leer, el lector debe abordar el texto y poner en juego sus conocimientos anteriores para contrastarlos con la nueva información, analizar y reflexionar acerca de los contenidos. Un lector crítico es aquel que juega un papel activo, no se limita a memorizar contenidos, sino también puede inferir información, identificar la ideología presente, los propósitos con los que fue escrito, poner en duda los contenidos leídos, verificar la validez que estos tienen y es capaz de dirigir su propio proceso lector. Como lo afirman algunos autores, la lectura crítica permite,

Formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúan en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros (Lerner, 2001, p.40).

Asimismo, a partir de una lectura reflexiva y crítica, los lectores son capaces de entender la realidad en que fue escrito el texto y pueden determinar sus propósitos individuales de lectura. Esta manera de ver la realidad les permite formarse una idea más correcta del mundo en general, generando así sus propias formas de ver e interpretar su propia realidad, de resolver problemas a los que se enfrentan en la cotidianidad y no ser manipulados.

Finalmente, como lo manifiesta Cassany (2006). “«Leer es un verbo transitivo» y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana”. (p.2). Así, cada persona asume un papel específico ante la lectura, activa los conocimientos que ha adquirido a través de la experiencia y contacto con el mundo, conocimientos que difieren de acuerdo al lugar y a las características sociales y culturales en las que está inmerso.

La comprensión lectora, específicamente la relacionada con la lectura crítica, ha sido motivo de estudio en los últimos años, debido a los cambios que se han venido presentando a nivel mundial como al auge de la tecnología y el proceso de globalización. Cambios que han modificado la forma de encarar un texto y realizar el proceso lector. Resultado de estas necesidades, los lectores deben adquirir unas destrezas, habilidades y competencias específicas para lograr una lectura eficaz enmarcada en el contexto social, económico, político y cultural. Así, para alcanzar dichas destrezas, competencias y habilidades, en la comprensión lectora, investigadores como Cassany (2006, p.116) proponen, para formar un lector crítico, tener en cuenta tres grandes aspectos, entre los que están:

□ El mundo del autor

El autor es un ser humano común y corriente, inmerso en un momento histórico y socio-cultural particular, quien escribe un texto a partir de una necesidad u objetivo específico. El autor plasma en el escrito su visión del mundo, reflexiones, valores, estados de ánimo, creencias, opiniones, utilizando un léxico y unas expresiones específicas, las cuales considera pertinentes y adecuadas para su propósito de escritura. Esta manera individual de percibir el mundo y plasmarlo en un texto es precisamente lo que el lector crítico debe descubrir y desentrañar.

Como lo menciona Cassany

El lector debe tomar conciencia que el texto que lee es el producto realizado por otra persona, que escribe desde un contexto diferente al suyo, para alcanzar algunos objetivos: debe identificar a ese autor y situarlo en su mundo, descubrir lo que pretende conseguir con su texto, lo cual implica descubrir también qué personas piensan lo contrario o tienen objetivos diferentes u opuestos y por qué motivos (Cassany, 2005, p.28).

En este primer grupo de técnicas se indaga acerca de: identificar el propósito, descubrir las conexiones, retratar al autor, describir el idiolecto, descubrir lo oculto, detectar posicionamientos, rastrear la subjetividad, dibujar el “mapa sociocultural” (Cassany 2006, p.116)

☐ El género discursivo

En el mundo actual existe una gran variedad de tipología textual, ya sea en formato análogo o digital. Como lo menciona Cassany (2006) “Cada género tiene sus propios parámetros con determinadas funciones, recursos lingüísticos y roles de autor y lector” (p. 126). Y más aún, con el auge de internet han aparecido diversas formas de presentar la información, como por ejemplo, los hipertextos, que fomentan que la lectura se realice de diversas maneras. Asimismo, “los hablantes poseen un conocimiento de tipos de texto que les permite producir y comprender textos adecuados a situaciones concretas de comunicación” (Bernárdez, 1995).

Es importante que el lector crítico participe de una manera dinámica y reflexiva frente al texto e identifique el género discursivo y lo describa, enumere a los contrincantes, realice un listado de voces, analice las voces incorporadas, analice la jerarquía informativa, halle las palabras disfrazadas, lea los nombres propios, verifique la solidez y fuerza del discurso, entre otras (Cassany, 2006, p.116).

☐ El lector y sus interpretaciones

Leer críticamente un texto requiere que el lector realice una práctica socio-cultural de la lectura. Es decir, que sea capaz de valorar el impacto causado en su vida por la información obtenida en el texto y de defender sus ideas utilizando la argumentación.

Así, el lector debe reflexionar acerca de:

Cómo afecta a mi vida este texto (su autor, sus propósitos), qué debo hacer para defender mis intereses. Puesto que la lectura se concibe como una práctica social integrada en la comunidad, vinculada a la vida, al día a día y al poder, el lector debe plantearse también cómo se relaciona este texto con su vida, si debe hacer algo después de leerlo (responder, expresar su opinión, comentar el texto con otras personas, etc.) (Cassany, 2005, P. 28).

Cada lector se enfrenta e interpreta un texto de manera diferente, busca en él algo particular, define sus propósitos, asume una posición frente al mismo para evitar ser manipulado, elabora sus propias opiniones en relación con el tema expuesto, es capaz de valorarlo y de definir sus propios propósitos, formular conclusiones, entre otras (Cassany, 2006, p.116).

Estos tres aspectos son importantes al realizar el proceso lector, porque permiten visualizar la lectura como un proceso complejo que requiere la participación activa del lector, en relación dialógica con el autor a través del texto en formato digital y análogo. Cada uno de estos aspectos fue primordial y tenido en cuenta al proponer, diseñar, aplicar y evaluar las actividades que se llevaron a cabo como parte de la estrategia didáctica a seguir en esta investigación.

La implementación de las tecnologías digitales acorde a los avances actuales en la adquisición de contenidos y en el análisis de la información, transmitida a través diferentes tipos de textos presentados en formato digital, hace fundamental que se empleen recursos digitales como los OVA; recursos que aparecen como una herramienta útil en la formación y capacitación de los individuos.

2.3. Las tecnologías digitales en la educación

Hoy día, el auge de las tecnologías digitales ha cambiado la forma de leer. Así, “el cambio más trascendental que implica internet es que la lectura y la escritura se producen en línea (...), o sea, conectados a millones de recursos, que aprovechamos para construir significados de manera diferente y más sofisticada” (Cassany, 2011, p.50). La lectura se realiza a través de variados textos en formato digital a los que se enfrenta el lector cotidianamente, haciendo necesario establecer una interacción entre el uso de la tecnología y las formas de acercar a los jóvenes a la lectura. Pues, como lo indica Fainholc

La enseñanza y la práctica de la lectura en Internet es un tema crucial si se entiende que las personas aprenden a través de las prácticas de lectura en general y, en especial, en las nuevas realidades de los soportes de imagen e interacción electrónicas. (Fainholc, 2005, p.34).

Actualmente, es importante desarrollar en los individuos competencias en lectura crítica para lograr una verdadera comprensión de la información, a la que acceden en la cotidianidad a través de internet, para evitar que sean manipulados. También, en el entorno educativo es fundamental replantear la forma como se realizan las prácticas pedagógicas y cómo se puede lograr que los niños y jóvenes se interesen por las actividades académicas, entre ellas la lectura crítica. Es así como,

El proceso de enseñanza- aprendizaje, debe proveer a los estudiantes, de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, de los medios y métodos de trabajo propios de cada época que son fundamentales en la formación, para enfrentar los problemas y desafíos que impone la sociedad. (Velásquez, 2012, p.16).

La tarea de los formadores en el sistema educativo es lograr que los aprendices mejoren significativamente sus aprendizajes y adquieran las competencias y habilidades para desempeñarse exitosamente en el mundo actual. Un mundo mediado por la tecnología digital y que cada día les impone más retos. Como bien lo refieren algunos autores

La irrupción vertiginosa de la tecnología en algunos contextos sociales tanto dentro como fuera de las aulas, la utilización creciente de las redes telemáticas y la aparición de entornos virtuales de aprendizaje ha generado espacios que pueden contribuir al intercambio, la cooperación y el trabajo, componentes básicos en todo proceso educativo. (Tedesco y García, 2007, p.87).

2.4. Objeto virtual de aprendizaje (OVA)

Los objetos virtuales de aprendizaje están siendo actualmente utilizados para diversos fines educativos, en el caso de esta investigación fueron utilizados como recurso didáctico, en los que se analizó y evaluó la incidencia de los mismos en el fortalecimiento de la lectura crítica.

Al respecto afirman Puerta, Berdella, Salas & Petro (2011). “ Actualmente los objetos de aprendizaje son recursos educativos digitales que se encuentran en una etapa de crecimiento vertiginoso y de exploración a nivel mundial por parte de las comunidades académicas debido a las grandes potencialidades que poseen para apoyar procesos de formación escolar” (p.65). En otras palabras, los objetos virtuales de aprendizaje permiten crear espacios de aprendizajes activos, autónomos, reflexivos, analíticos y críticos.

Virtual Learning Objects, reusable learning objects (en inglés) u objetos virtuales de aprendizaje, como se conocen en nuestro contexto, han sido definidos de muchas maneras, pero entre las más completas está:

“Un objeto de aprendizaje es un conjunto de recursos digitales, auto contenible y reutilizable, con un propósito educativo y constituido por al menos tres componentes internos: Contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. El objeto de aprendizaje debe tener una estructura de información externa (metadatos) que facilite su almacenamiento, identificación y recuperación”. (MEN, Portal Colombia Aprende, 2006).

Un OVA, es un recurso virtual, útil y esencial en la formación de ciudadanos conscientes y responsables quienes además de adquirir conocimiento, analizar y valorar la información transmitida, son capaces de trabajar en forma individual o colaborativamente de manera responsable y autónoma, otorgando un aprendizaje significativo. Además, posibilitan la hipertextualidad al incluir dentro del texto o fuera de él “enlaces que muestran a demanda del sujeto la información requerida y, al mismo tiempo, la ocultan” (Fainholc, 2005, p.37).

2.5. Valor pedagógico de los OVA

El valor pedagógico de los Ovas radica principalmente en que son recursos que apoyan el proceso de enseñanza aprendizaje, además se impulsa el trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo, se hace más interesante y llamativo el aprendizaje, se utiliza la tecnología como herramienta puesta al servicio de la educación. Según el Ministerio de Educación Nacional, en su página Colombia aprende (2006) afirma que el valor pedagógico de los OVA radica en cada una de las partes que contiene: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización.

Contenidos: son cada uno de los conocimientos que se presentan, los que pueden ser presentados de múltiples formas: explicaciones, definiciones, teorías, lecturas, enlaces, ideas, etc.

Actividades de aprendizaje: son todas aquellas que el individuo desarrolla de manera individual o colectiva para lograr adquirir las competencias, habilidades o destrezas necesarias para el logro de los objetivos propuestos para alcanzar la meta de aprendizaje.

Elementos de contextualización: contiene *metadatos* que permiten dar razón de la ubicación y acceso de los OVA, es decir, ser buscados, identificados y hallados, a través de las características identificativas: descripciones de los datos como calidad, propietario, fecha de actualización, formato, tipo de recurso educativo, etc.

Por otro lado, el valor pedagógico del OVA se da, en gran medida, a partir de la mediación pedagógica, que es sostenida por mediaciones tecnológicas, comunicacionales, semiológicas y culturales (Fainholc, 2004, p. 4). La forma como está estructurado un OVA, posibilita al mediador llevar a cabo modificaciones pedagógicas en los contenidos y actividades de aprendizaje interactivas, encaminadas al logro de los objetivos de aprendizaje propuestos. La mediación pedagógica se refiere, según Fainholc (2004) “a los procesamiento didácticos de la información para hacerla aprendible, ya que permite visualizar el tratamiento de los contenidos y de las formas de expresión en relaciones comunicativas que realicen una selección y combinación de los medios y formatos” (p.3).

2.6. Características de los objetos virtuales de aprendizaje

Los objetos virtuales de aprendizaje, poseen unas características esenciales (ver anexo 4), las cuales hacen de estos una herramienta importante en la transmisión y dominio de contenidos y prácticas, la aplicación de actividades en línea, el planteamiento de objetivos y metas a alcanzar, el seguimiento detallado de los procesos, la evaluación progresiva y sistemática de las actividades y procedimientos realizados. Las características definidas para estos objetos son: Formato digital, propósito pedagógico y contenido interactivo, es indivisible e independiente.

(Vicerrectorado de estudios y convergencia europea y vicerrectorado de tecnologías de la información y de las comunicaciones, 2003, p 4-5).

Formato digital: puede ser diseñado y consultado en internet, en una plataforma colaborativa lo que permite la accesibilidad, es decir, que cualquier persona puede tener acceso y ser utilizado desde diferentes lugares en forma simultánea. Puede ser rediseñado y adaptado a las necesidades educativas.

Propósito pedagógico: puede servir para diferentes propósitos formativos, permite desarrollar competencias individuales, debido a que no solo se plantean los objetivos y metas a alcanzar, los contenidos, actividades, sino también se puede llevar a cabo una evaluación y seguimiento individual a los progresos del proceso de aprendizaje.

Contenido interactivo: permite la interactividad, definida por Puerta, et al (2011) como “la demanda de acción que efectúa el producto multimedia en el usuario (...) desde el punto de vista del usuario, la interactividad es la cantidad de control que éste tiene sobre los contenidos” (p.67). En otras palabras, las personas pueden ejecutar una serie de procedimientos interactivos, que van desde digitar, dar clic, pasando por la participación activa en el intercambio de información entre el autor y el usuario, hasta las formas más recursivas de hipertextualidad.

Es Indivisible y reutilizable: es un recurso único, con propósitos definidos que se puede utilizar de manera independiente. Es reutilizable, ya que, permite ser actualizado y rediseñado para modernizar los contenidos de acuerdo a las necesidades educativas.

Capítulo III. Diseño Metodológico

3.1. Enfoque de Investigación

El enfoque de la investigación fue de tipo cualitativo, ya que empleó métodos de análisis y recolección de datos, los cuales fueron flexibles y susceptibles al contexto real en el que se produjeron los datos. (Vasilachis, 2006, p.4). Además, no se hizo uso de la medición exhaustiva para analizar los datos o sacar conclusiones.

En este enfoque la recolección y análisis de los datos se llevó a cabo simultáneamente, lo que implicó interpretar y reflexionar constantemente sobre los mismos.

3.2. Tipo de Investigación

El tipo de estudio fue la investigación –acción, ya que, llevó a cabo un ciclo en donde se incorporaron la investigación, la acción y la formación con un propósito definido (Lewin, 1946) citado por Latorre (2005, p.24).

La investigación- acción se centró en las siguientes fases cíclicas: planificar, actuar, observar y reflexionar acerca de la aplicación de un OVA, a partir del cual se pretendió fortalecer los procesos de lectura crítica de los estudiantes de grado undécimo del colegio Nuevo Chile IED. Para comprender el fenómeno presentado en la institución educativa se realizó un estudio reflexivo, que relacionó directamente la investigación y la acción en un contexto real, tratando de disminuir el problema de manera significativa y aportando aprendizaje, tanto para la investigadora como para los colaboradores y la comunidad educativa en general. Las fases se llevaron a cabo de la siguiente manera:

Tabla 1: *fases cíclicas de la investigación acción*. Fuente: elaboración propia.

FASES	DESCRIPCIÓN
Planificar	Se elaboró el plan general del proyecto: Identificación y descripción del problema, planteamiento de los objetivos, revisión de estudios anteriores, construcción del marco de antecedentes, teórico y metodológico.
Actuar	Se llevó a cabo la aplicación de la prueba diagnóstica, se realizó el diseño de la estrategia planteada como posible solución al problema, y su posterior aplicación a la muestra seleccionada.
Observar	Utilización de los instrumentos planteados para recolectar los datos. Asimismo, se examinaron, organizaron, clasificaron con detenimiento, para su posterior análisis y descripción.
Reflexionar	Los datos recolectados fueron interpretados de manera que se pudieran identificar las categorías a las que pertenecían y analizarlos para describir los resultados y sacar las conclusiones generadas a partir de la intervención realizada, determinando los avances y la incidencia de la estrategia utilizada en el fortalecimiento de la lectura crítica.

3.3. Población y muestra de la Investigación

La población que se eligió para realizar el análisis estuvo conformada por 80 estudiantes de grado undécimo, 36 hombres y 44 mujeres, en edades entre los 14 y 18 años de edad del colegio Nuevo Chile I.E.D., el cual está ubicado en la localidad de Bosa, cuyo estrato socio-económico está entre 1 y 2.

La muestra fue de 10 estudiantes de grado 1102, quienes se seleccionaron teniendo en cuenta los 5 que presentaron mayor dificultad y 5 que obtuvieron mejores resultados, en la materia de español durante el año 2016. Asimismo, para la valoración de la pruebas se elaboró una matriz. La muestra se eligió por “conveniencia” (Sampieri, 2014, p.390).

Además, es un grupo al que se tenía acceso y había experticia.

3.4. Categorías de Análisis

La unidad de análisis fue la incidencia de la aplicación de OVA en el fortalecimiento de la lectura crítica. Las categorías que se emplearon para el análisis de los datos y que permitieron identificar los avances de los estudiantes en relación con la lectura crítica, fueron las planteadas por Cassany (2006):

LECTURA CRÍTICA	CATEGORIAS	INDICADORES
	EL MUNDO DEL AUTOR	Descubre las intenciones del autor
		Descubre las conexiones
		Referencia datos acerca del autor y su importancia.
		Describe el idiolecto del autor
		Rastrea la subjetividad
		Detecta posicionamientos con los estereotipos y las representaciones culturales
		Realiza inferencias
		Dibuja un mapa sociocultural
	ANALIZAR EL GÉNERO DISCURSIVO	Identifica el tipo de texto y lo describe.
		Enumera a los contrincantes.
		Realiza un listado de citas presentes en el texto.
		Analiza las citas incorporadas.
		Lee los nombres propios
		Verifica la solidez y la fuerza del discurso
		Halla las palabras disfrazadas
		Analiza la jerarquía informativa
	EL LECTOR Y SU INTERPRETACIÓN	Define los propios objetivos o propósitos con los que realiza la lectura.
		Analiza la sombra del lector: (Identifica a quién se dirige el texto)
		Asume una posición frente a la información suministrada en el texto.
		Analiza un problema real y propone soluciones.
		Identifica cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto y realiza interpretaciones.
		Medita sus reacciones

Tomado y adaptado de : Cassany, D.(2006). Tras las líneas sobre la lectura contemporánea. España: Editorial Anagrama.

3.5. Instrumentos y Recolección de Información

Para la selección de los instrumentos que se utilizaron se tuvo en cuenta el tipo de estrategia que se aplicó, que en este caso en particular, fue un Objeto Virtual de Aprendizaje. Además, es importante mencionar que los estudiantes desarrollaron las actividades propuestas en el aula y otras, fuera de ella, de forma virtual.

Prueba diagnóstica: este instrumento posibilitó identificar las falencias y fortalezas de los estudiantes al desarrollar procesos de lectura crítica y realizar su posterior análisis mediante una rejilla de valoración. (Ver anexo 5). Para ello, se retomaron algunos de los resultados arrojados por las pruebas locales e institucionales y se confirmaron con la aplicación de una prueba escrita.

Recursos tecnológicos: la página web (Jóvenes al rescate de la lectura crítica) permitió recolectar la mayor cantidad de los datos necesarios para este trabajo de investigación.

Trabajos de los estudiantes: los trabajos escritos, en formato digital, presentados por los estudiantes permitieron evidenciar los avances en su proceso de lectura crítica, los cuales se evaluaron a través de una rejilla de valoración. (Ver anexo 6).

Prueba final: Se aplicó como prueba final la misma utilizada en la diagnóstica y fue evaluada utilizando una rejilla de valoración. Los resultados arrojados en la prueba final fueron contrastados con los que se obtuvieron en la diagnóstica y con los identificados durante la intervención, con el objetivo de analizar los avances obtenidos por los estudiantes y describir la incidencia del OVA en el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica.

3.6. Validez

Con el fin de confirmar que la prueba diagnóstica, estaba bien realizada se procedió a presentar el instrumento a dos expertos, quienes leyeron e hicieron recomendaciones, las cuales fueron tenidas en cuenta y permitieron mejorarlo. Así, una vez terminado este proceso de validación por expertos se procedió a realizar la aplicación de la prueba diagnóstica (Ver anexo 7). Asimismo, se realizó la validación por expertos de cada una de las actividades que posteriormente se integraron al OVA y fueron parte esencial de la intervención llevada a cabo (Ver anexo 8).

3.7. Consideraciones Éticas

La investigación se llevó a cabo con menores de edad, por lo tanto, no se inició con la aplicación de la estrategia, ni la utilización de los trabajos de los estudiantes para la recolección de los datos, hasta que se obtuvo la autorización de los padres o acudientes de los menores participantes en este estudio. Dicha autorización se realizó a través de un consentimiento informado que permitió comunicar sobre los propósitos de la investigación y certificar que la presente investigación no presentó ningún tipo de riesgo para la integridad física o emocional de los estudiantes los participantes. (Ver anexo 9).

3.8. Diseño de la Intervención

3.8.1. Intervención pedagógica /estrategia didáctica

Para el presente trabajo investigativo fueron relevantes los postulados de Daniel Cassany (2006), quien propuso que para comprender críticamente un texto era necesario indagar por tres

aspectos fundamentales como son: el mundo del autor, analizar el género discursivo y el lector y su interpretación.

3.8.2. Objetivos de la intervención

Objetivo general: Fortalecer los procesos de lectura crítica en los estudiantes de grado 11° del colegio Nuevo Chile IED, a través de la estrategia didáctica OVA.

Objetivos específicos:

1. Analizar de manera reflexiva y crítica las generalidades y el contexto del autor.
2. Analizar de manera reflexiva y crítica la estructura, contexto y las características socio-culturales del género discursivo.
3. Analizar de manera reflexiva y crítica el texto leído desde la posición del lector.

3.8.3. Metodología de la intervención

En la intervención se implementó la estrategia didáctica OVA, la cual se basó en la teoría del aprendizaje significativo¹. Los módulos que se estructuraron, permitieron la activación de los conocimientos previos de los estudiantes a través de temáticas acordes a su contexto e intereses, lo que posibilitó la construcción de nuevos conceptos para fortalecer los procesos de lectura crítica. Además, del uso de otras estrategias como: jerarquización y representación gráfica de conceptos, elaboración de mapas conceptuales que permitieron a los estudiantes estructurar la información contenida en las diversas lecturas propuestas en el OVA.

3.8.4. Relación entre el diseño de la intervención y la pregunta de investigación

¹ “Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe”.(AUSUBEL; 1983)

El desarrollo del OVA se planteó como una estrategia didáctica para el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica, por medio del cual se dio respuesta a la problemática presentada en estudiantes de grado 11° en dichos procesos. Es así como, la propuesta se articuló con la pregunta de la presente investigación.

3.8.5. Etapas o fases de la intervención

El trabajo pedagógico o de campo se llevó a cabo en tres fases:

Fase I diagnóstica: esta fase se llevó a cabo a través de la aplicación de una prueba de entrada apoyada en la propuesta de Cassany (2006). Teniendo en cuenta el objetivo de la prueba diagnóstica: identificar las dificultades que presentan los estudiantes en la lectura crítica, se diseñó un instrumento, que fue dividido en tres partes, donde se plantearon 22 preguntas abiertas, mediante las cuales, se indagó por cada uno de los 22 aspectos (indicadores) que permitieron identificar el nivel en que se encontraban los estudiantes en cada una de las categorías planteadas en la matriz categorial (El mundo del autor, Analizar el género discursivo y el lector y su comprensión). Este instrumento posibilitó recolectar información más detallada sobre la comprensión y análisis crítico de los textos por parte de los estudiantes. (Ver anexo 10)

Fase II intervención: En esta fase se diseñó e implementó un OVA como estrategia didáctica encaminada a fortalecer los procesos de lectura crítica. En el OVA se plantearon tres módulos referentes a cada una de las categorías de análisis: el mundo del autor, analizar el género discursivo y el lector y su interpretación. Cada uno de los módulos contenía: desempeños, juegos para activación de conceptos previos, núcleo temático y actividades de aprendizaje. Ver OVA:

https://tfqez7nfbakpu0xqslzs0g-on.driv.tw/OVA_%203%20%20GLADYS_C.VERSION_3/index.html

Las actividades propuestas en el OVA fueron desarrolladas de manera virtual por los estudiantes en la sala de sistemas de la institución y enviadas a la página web Edmodo “jóvenes al rescate de la lectura crítica”, donde fueron evaluadas posteriormente. Finalmente, las modificaciones implementadas en la estrategia didáctica OVA, evidenciaron los factores que permitieron fortalecer los procesos de lectura crítica.

Fase III final y evaluativa: en esta fase se implementó la misma prueba utilizada en la diagnóstica y se realizó una semana después de concluida la intervención. Los resultados arrojados en esta prueba fueron evaluados mediante una rejilla de valoración.

Después de analizar los resultados arrojados en la prueba final, se contrastaron con los resultados arrojados en la prueba diagnóstica, y los factores que permitieron, por medio de las modificaciones realizadas en el OVA, identificar los avances que obtuvieron los estudiantes, en los procesos de lectura crítica. Finalmente, se determinó la incidencia del OVA, como estrategia didáctica en el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica en los estudiantes de grado 11°.

Capítulo IV. Análisis y Resultados

Para definir la incidencia que tiene la aplicación de un OVA en el fortalecimiento de la lectura crítica, se aplicó, en primer lugar, una prueba diagnóstica cuyo objetivo era identificar las falencias y fortalezas de los estudiantes de grado 11 del colegio Nuevo Chile.

De acuerdo con los resultados arrojados en la prueba diagnóstica se propuso el diseño de un OVA, como un recurso digital educativo, que propició la integración de la tecnología y la práctica de la lectura. La docente investigadora al diseñar el OVA, realizó una serie de modificaciones pedagógicas, en relación con el tipo de pregunta, la temática seleccionada, la contextualización del autor, el uso de videos y enlaces que permitieron contextualizar el texto y consultar y contrastar diversas fuentes relacionadas con los temas tratados en cada una de las lecturas.

Finalmente, se aplicó una prueba final, cuyos resultados fueron contrastados con los arrojados en la diagnóstica y con los factores que, debido a las modificaciones realizadas, favorecieron un avance, logrando así, analizar los aspectos que incidieron para que los estudiantes logaran o no fortalecer los procesos de lectura crítica.

4.1. Fase I : Resultados prueba diagnóstica

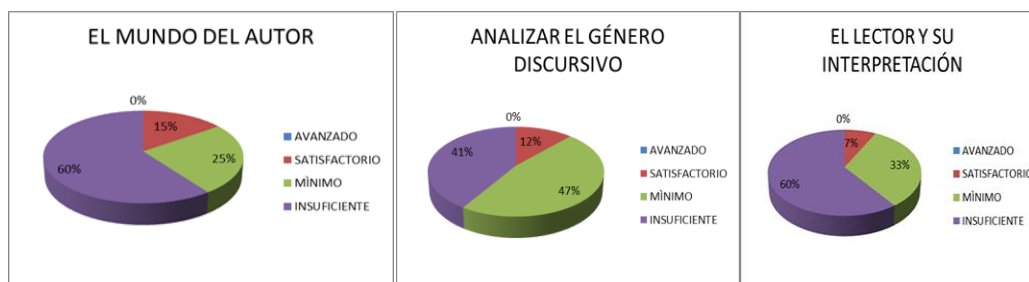


Figura 1. Resultados prueba diagnóstica, grado 11°, colegio Nuevo Chile IED, 2017

Fuente: elaboración propia.

Como lo indica la figura n° 1 , el mundo del autor y el lector y su interpretación fueron las categorías en las que los estudiantes presentaron el mayor número de dificultad, debido a que se evaluaron aspectos como: analizar expresiones, opiniones, frases; inferir información; extraer información implícita en el texto; evaluar información; establecer la validez de la información; dar su punto de vista; definir los objetivos de lectura; argumentar sus posición y punto de vista; dar soluciones a problemas reales; justificar sus aportes; identificar la jerarquía informativa; comparar o contrastar información; relacionar información nueva con los saberes previos, recuperar los diferentes significados de las palabras o expresiones dentro de un contexto determinado, etc.

Teniendo en cuenta cada uno de los indicadores contemplados en las tres categorías de análisis evaluadas (el mundo del autor, analizar el género discursivo y el lector y su comprensión) y el objetivo de la prueba diagnóstica: identificar las fortalezas y dificultades de los estudiantes en la lectura crítica, se mencionan a continuación los aspectos en los que los jóvenes presentaron mayor dificultad. Es decir, aquellos en los que el porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente fue mayor o igual al 50%. El resultado de la prueba diagnóstica arrojó la siguiente información:

El mundo del autor

Identificar el punto de vista del autor (evaluada en el aspecto rastrea la subjetividad). En este ítem ocho alumnos presentaron dificultad para determinar las diferentes miradas y opiniones sobre un tema en particular, las cuales fueron plasmadas por el autor en el texto.

En el aspecto, realizar deducciones acerca de la información que está implícita, nueve estudiantes reflejaron la dificultad para anticipar el significado a partir de la información suministrada en el texto. Información que se presentaba de manera implícita y que pudo ser extraída a través de la identificación de las palabras clave, las cuales les permitirían a los lectores deducir una gran cantidad de información si su significado era contextualizado.

Al referenciar datos acerca del autor del texto, se observó con detalle que nueve estudiantes, presentaron dificultad para analizar las expresiones o información implícita en el texto que les hubiera permitido identificar datos del autor, referentes a su nacionalidad, nivel socio-cultural o educativo, comunidad a la que pertenecía, edad, entre otros. Además, se evidenció una dificultad para establecer relaciones entre el contexto, que fue ofrecido en el marco de la presentación de cada lectura y los nuevos significados a los que se estaban exponiendo.

En el ítem, describir el idiolecto, cinco de los estudiantes presentaron dificultad para comprender el lenguaje particular que utilizó el autor en el texto y el significado especial de algunos vocablos dentro del contexto del autor.

Dibujar el mapa sociocultural, en este indicador seis estudiantes reflejaron falencias al contrastar la información mencionada en el texto con sus conocimientos sobre el tema. Además, se evidenciaron problemas para jerarquizar e interrelacionar las ideas desarrolladas por el autor del texto. Lo anterior, puede tener relación con el tipo de prueba que los estudiantes constantemente han desarrollado en la escuela, se evidencia que están poco familiarizados con los mapas socio-culturales, elemento que puede explicar el uso excesivo de la paráfrasis en la respuesta.

La totalidad de los estudiantes evaluados, reflejaron problemas para detectar a través de las expresiones u opiniones del autor, datos que permitían identificar los rasgos fisiológicos o

estereotipos culturales del escritor (ideología). También, fue notorio que no estaban familiarizados con conceptos como: prejuicios, ideología, estereotipos culturales, etc.

Los estudiantes presentaron inconvenientes para descubrir el propósito o la intención con la que se escribió el texto, la intención comunicativa y lo que el autor esperaba de ellos como lectores.

Analizar el género discursivo

En el aspecto referente a analizar las citas, se indagó por el significado en contexto y la importancia de la frase mencionada por un autor citado en el texto. La respuesta dada por ocho de los estudiantes, demostró que hay dificultad para realizar un análisis de la cita, teniendo en cuenta el contexto en el que se encontraba y la razón por la cual era utilizada allí.

Al verificar la fuerza y solidez del discurso, ocho de los evaluados demostraron dificultad para identificar la tesis y los argumentos utilizados en el texto (la organización y estructura de los textos) y, aún más, para valorar la relevancia, en este caso, de los argumentos.

En el ítem analizar las diferentes palabras o expresiones, nueve de los estudiantes evidenciaron dificultad para analizar los diferentes vocablos o expresiones utilizadas en el texto. También, para determinar el significado específico que adquirieron las palabras o expresiones en el contexto en que se hallaba inmerso el texto.

El lector y su interpretación

Es importante resaltar que una de las dos mayores dificultades presentadas por los estudiantes se relacionó con la posibilidad de asumir una posición frente a lo leído, y dar un punto de vista argumentado con respecto a un problema real, como también el de asumir una posición crítica al respecto. Aquí, se reflejó la posición acrítica de los estudiantes y la

dificultad para interpretar la realidad presentada en el texto (universal) y contrastarla con su propia realidad (particular). Asimismo, se notó que los estudiantes aceptaron acríticamente las afirmaciones o posturas planteadas en el texto y sus respuestas estuvieron condicionadas por lo que se decía en él.

En el aspecto definir los objetivos de lectura, fue evidente que siete de los estudiantes no estaban acostumbrados a plantear sus propios objetivos de lectura, lo anterior aparece relacionado en la mayoría de los casos, con la ausencia de práctica de los estudiantes en este tipo de ejercicios y la preeminencia de uso en la escuela de pruebas estandarizadas de selección múltiple que poco interrogan este tipo de actividades intertextuales y comprensivas.

En el componente meditar sus reacciones, cinco estudiantes evidenciaron dificultad para reflexionar frente a una situación problemática real y para proponer soluciones de manera creativa y autónoma.

Al identificar los fragmentos más controvertidos del texto, cinco de los estudiantes evidenciaron dificultades para interpretar los fragmentos y situarlos en el contexto de producción de los hechos relacionados, frente a esta dificultad los estudiantes relacionaron la información suministrada con los sucesos de su cotidianidad. Además, evidenciaron falencias para proponer alternativas de solución a los sucesos que allí se plantearon y proponer sus propias conclusiones.

4.2. Fase II intervención: implementación OVA

Teniendo en cuenta los resultados arrojados en la prueba diagnóstica se diseñó e implementó un OVA, como estrategia didáctica, cuyo objetivo era fortalecer los procesos de lectura crítica.

Al iniciar la intervención, en primera instancia, se llevó a cabo un recorrido exploratorio por cada una de las partes que estructuraron el OVA. En segunda instancia, se explicó a los estudiantes los contenidos planteados en cada módulo y se resolvieron las preguntas generadas. Finalmente, hubo una contextualización de cada uno de los temas trabajados y se efectuaron las actividades de aprendizaje. Después del desarrollo individual de cada actividad, los estudiantes llevaron a cabo, desde sus hogares, una segunda revisión que propició un proceso de lectura autónoma y favoreció una reflexión en torno a las respuestas dadas y su posterior corrección.

El apoyo en el OVA facilitó a la docente investigadora realizar una serie de modificaciones relacionadas con la contextualización de los textos, del autor y de su obra con el fin de modificar la forma tradicional de llevar a cabo los procesos de lectura utilizados por la docente antes de proponer esta investigación.

La docente investigadora integró a sus prácticas pedagógicas el recurso tecnológico OVA, con el fin de hacerlo parte del aprendizaje, en este caso de los procesos de lectura crítica. Esta integración, entre apoyo tecnológico y lectura favoreció que la mediación de la docente entre la manera como los estudiantes percibieron, interpretaron e integraron a sus procesos lectores, con los contenidos propuestos en los soportes ofrecidos por las TIC, produjeran las modificaciones llevadas a cabo.

Una primera modificación, estuvo relacionada con los textos escogidos. El OVA al favorecer el uso de información mediada por internet captó la atención de los estudiantes hacia la lectura de cada uno de los textos propuestos en los tres módulos. Las lecturas planteadas, escogidas entre la docente investigadora y los estudiantes, abordaron temas significativos relacionados con problemas cercanos al contexto socio-cultural de los jóvenes (drogadicción,

embarazo adolescente, calentamiento global, proceso de paz). Puesto que, como lo sugiere Lerner (2001) es necesario “abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a los niños a alejarse de la lectura por considerarlas una mera obligación escolar, significa también incorporar situaciones donde leer determinados materiales resulte imprescindible” (p.40)

En el módulo 1 denominado el mundo del autor, se trabajaron cuatro textos: *los niños y la guerra* por Alfredo Molano; y *de nuevo el feminicidio* por Florence Thomas; *La eutanasia y dignidad humana* por Pedro Sánchez y *Poema XX* por Pablo Neruda.

Los textos que se utilizaron en el módulo 2 “analizar el género discursivo” fueron: “*alarmante radiografía de consumo de drogas en colegios distritales*, el Tiempo. Com”; “*El triunfo del No y el fracaso de la educación colombiana* por Julián de Zubiría”; “*Plan Colombia de la paz*, editorial el espectador”.

En el módulo 3 “el lector y su interpretación” se trabajaron tres textos: “*Embarazo adolescente: ¿falta de educación sexual o proyecto de vida?* Por Susana Martinez; Historieta “*influencia medios masivos de comunicación*, por Quino”; “*¿Qué es el cambio climático y cómo nos afecta?* Ministerio de Agricultura y Pesca”.

Otra modificación realizada en las actividades propuestas en el OVA fue la incorporación de preguntas abiertas. Al respecto afirma Cisneros et al, (2010) “la pregunta abierta promueve la descripción, la explicación y la argumentación, procedimientos textuales que permiten realizar análisis más amplios y certeros sobre la habilidad del estudiante”. Las preguntas abiertas posibilitaron a los estudiantes plantear sus propias ideas; tener un acercamiento al desarrollo de los procesos argumentativos, en los que evidenciaron poca familiaridad, debido al entrenamiento

recibido en la escuela; dar posibles soluciones a problemas cotidianos que fueron presentados en las diversas lecturas y llevar a cabo su propia producción textual. Como se evidencia:

Pregunta	Respuesta
“De qué manera, desde nuestra institución educativa, podemos contribuir a prevenir los embarazos adolescentes?”	“Dando talleres a los padres sobre la educación sexual y mostrándoles a ellos que también pueden contribuir demasiado en que esta problemática se acabe y los adolescentes tengan una mejor vida y desarrollen un plan de vida”. Fuente: EST 6, módulo 3, actividad 1, pregunta 6, texto “Embarazo adolescente: ¿falta educación sexual o proyecto de vida?”.

En esta respuesta es evidente que el estudiante planteó su mirada frente al problema, indicando una posible solución desde su propia experiencia como estudiante. Por otro lado, las preguntas abiertas le permitieron a la docente investigadora interpretar las diversas miradas que los estudiantes tenían sobre un tema específico, su proceso argumentativo y propositivo frente a una realidad circundante. Con respecto al proceso argumentativo, es de mencionar que en un promedio de 4 a 6 estudiantes, plantearon su opinión o realizaron paráfrasis como un recurso argumentativo. Además, presentaron problemas de coherencia y cohesión al estructurar un texto argumentativo, parte de estos problemas, los originó el uso de preguntas abiertas como respuesta a los cuestionarios que privilegian las respuestas de opción múltiple, las cuales no favorecen los procesos de producción textual. Como se observa,

“No se puede responsabilizar a los medios de la influencia que ejerce en las personas, dirán que ellos plantean algo, pero el aceptar o negar algo está en los individuos y como solo estamos aceptando dejando que toda esa basura entre en nosotros, la única solución

es que todos empezemos a dejar el habito de lamentarnos por lo que está sucediendo y actuemos para empezar a plantear soluciones. Dejemos a un lado esa falsa autoridad que tiene los demas en nuestras vida”. Fuente, Est 5, Módulo 3 OVA, actividad 2, pregunta 4, Historieta Quino.

En esta respuesta el estudiante asumió una posición valiosa con respecto al planteamiento dado. Pero, se evidenció la carencia de conectores lógicos y signos de puntuación adecuados, lo que hubiese posibilitado una estructura lógica y secuencial del texto.

Otro de los componentes que incidió en los avances en el proceso de lectura crítica, fue el trabajo de contextualización de la temática trabajada en el texto. Este factor facilitó a los estudiantes la comprensión de la relación existente entre los factores que les permitió dibujar el mapa socio-cultural de los hechos narrados por el autor e interpretar la realidad en la que estaban inmersos los diferentes textos para compararla y contrastarla con su propia realidad.

“Los argumentos de Florence Thomas son muy concretos debido a que tiene fundamentos e investigaciones mis conocimientos sobre este tema se basan a noticias de la televisión a noticiarios pero tienen mucho en común ya que las causas son casi siempre la misma. Estoy de acuerdo con Florence Thomas, debemos parar ya, la mujeres en realidad valen mucho”. Fuente: Est 4. Módulo 1 OVA, actividad 2, pregunta 5, texto “ y de nuevo el feminicidio, por Florence Thomas”

Antes de leer el texto, los estudiantes consultaron sobre la autora y su función en la sociedad. Esta contextualización permitió que contrastaran sus conocimientos adquiridos, a través de las informaciones dadas en los medios masivos de comunicación y lo afirmado por la autora. En esta respuesta se observó que el estudiante, pudo interpretar que hay diversas

perspectivas y puntos de vista sobre un tema y que a veces la realidad es diferente o igual a lo informado en los medios, fuentes principales de adquisición de conocimientos en el mundo actual. Elaborar el mapa socio-cultural posibilitó que los estudiantes contrastaran los conocimientos que tenían sobre el tema y la información presentada en el texto y plantearan sus propias conclusiones, elementos fundamentales para un lector crítico.

4.3. Fase III final y evaluativa

Después de la aplicación de la prueba final, se propone una mirada alrededor de las tres categorías, a partir de las modificaciones realizadas en las actividades de lectura crítica planteadas en el OVA e implementadas durante la intervención, lo anterior, con el fin de poner en relación la prueba diagnóstica y final y así dar cuenta de los cambios surgidos. Pero, principalmente de los procesos que produjeron esos cambios o los niveles de afectación que estos tuvieron, ya sean positivos o negativos.

Categoría el mundo del autor

Al contrastar la prueba diagnóstica con la final y al analizar las actividades desarrolladas en la estrategia didáctica OVA, se describen los aspectos que fueron determinantes para lograr un avance en los procesos de lectura crítica y los que impidieron el fortalecimiento. Como se puede observar en la figura comparativa 2 (2.1-2.2)

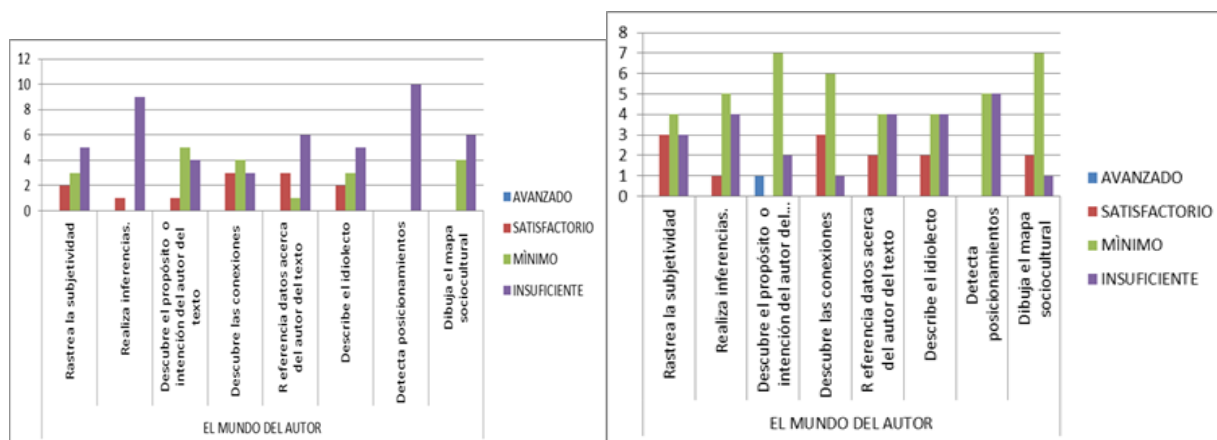


Figura 2.1 Prueba diagnóstica

figura 2.2 prueba final

Figura 2. Resultados obtenidos en la prueba diagnóstica y en la prueba final en cada uno de los aspectos evaluados en la categoría “el mundo del autor”. Colegio Nuevo Chile IED, grado 11°, 2017.

En el aspecto detectar posicionamientos, en la prueba final cinco de los estudiantes no lograron realizar asociaciones e interrelaciones entre las expresiones o palabras utilizadas por el autor con las representaciones sociales y valores presentes en el texto. La principal dificultad identificada por los estudiantes en el texto seleccionado es que contenía vocabulario y expresiones técnicas, además el tema tratado era poco conocido por los estudiantes.

En cambio, es de mencionar que durante la implementación del OVA, en los cuatro talleres desarrollados, ocho de los estudiantes lograron recuperar la ideología del autor al contrastar la diversidad de perspectivas y puntos de vista de diferentes autores sobre el mismo tema planteado y analizar las frases que utilizaban al expresarse y los puntos clave en los que hacían énfasis. Otro factor que intervino durante la implementación para que los estudiantes lograran descubrir la ideología, fue el leer textos con temas cercanos al contexto y necesidades de los estudiantes, lo que les permitió activar sus saberes previos y contrastarlos con sus conocimientos

nuevos, dando cuenta de la intención con que fue escrito el texto y la función social del autor en el contexto en el que estaba inmerso.

Los rasgos socio-culturales del autor implícitos en los textos, permiten al lector crítico, como lo afirma Cassany “"descubrir las intenciones con que se usa cada discurso, las artimañas que trama, las ideologías que esconde o las tergiversaciones que amaña" (Cassany, 2006, p.49). Estas relaciones fueron indispensables para que el estudiante evitara ser manipulado o terminara acogiendo e integrando a su vida las creencias y valores reproducidos en el texto.

Realizar inferencias: un aspecto que les permitió a seis estudiantes deducir información, que estaba de manera implícita en el texto, fue la activación de sus saberes previos relacionados con el tema tratado en el texto y la relación de estos con la información presentada de manera explícita. Otro factor, importante que les permitió el avance, fue deducir las relaciones existentes entre las diferentes frases, las cuales les ofrecieron pistas sobre la información implícita en el texto, contribuyendo así, a generar una interpretación coherente. Como lo refiere Parodi (2005) citado por Cisneros, Olave & Rojas, (2010, p. 14) “gracias a las inferencias el lector reorganiza la información leída dentro de una representación estructurada que, de manera ideal, consigue integrarse dentro de una estructura global”. Desde el punto de vista textual, las inferencias son las encargadas de darle coherencia y sentido al discurso, ya que, no toda la información es presentada de manera explícita en el texto.

En el elemento rastrear la subjetividad se indagó por la capacidad de los estudiantes para identificar el punto de vista del autor del texto. Según Cassany (2005), identificar las actitudes, el punto de vista del autor permite a los lectores darse cuenta del funcionamiento de ciertos fenómenos como las afirmaciones, los hechos, los dobles sentidos, etc., y así analizar de manera

crítica sus significados reales. Por ende, un factor que posibilitó a tres de los estudiantes comprender cuál era el punto de vista del autor fue identificar el tipo de valoración que el autor hizo sobre el tema, los juicios de valor que aportó al texto y el lenguaje subjetivo utilizado por el autor, en especial, cuando este revelaba sus sentimientos y emociones. Como se evidencia:

“Después de leer el poema comprendo que el autor interpreta la amistad como el sentimiento de tratar bien, comprender y respetar a las personas sin importar el trato de ellas hacia él dando a conocer que para él la amistad es un sentimiento puro y sin condiciones”. Fuente: EST 7 , prueba final, pregunta 1, texto “Cultivo una rosa blanca”.

Descubrir el propósito o intención del autor, fue otro de los aspectos que permitió a siete de los estudiantes identificar la intención comunicativa del autor. Como se constató en la siguiente respuesta: “El texto es de género lírico, por lo tanto, el autor intenta expresar un sentimiento, y también lo que para él, significa una amistad verdadera, deja ver que la razón del texto también es inspirar a las personas a tratarse bien entre ellas haciendo que los demás los traten de igual manera”. Fuente: EST 6 NR, prueba final, categoría el mundo del autor, pregunta 4, texto “cultivo una rosa blanca”. Se reflejó una tendencia a relacionar, de manera significativa, el tipo de texto utilizado por el autor con la intención comunicativa del texto. Hecho que favoreció la identificación del propósito del autor.

Otro aspecto que posibilitó un avance en los procesos de lectura crítica fue descubrir las conexiones entre texto y contexto. Los estudiantes identificaron las referencias del texto a la realidad y situaron el contexto del texto. Como se puede apreciar

“Es una sociedad oprimida, ya que se impone un régimen de dominación sobre todas las personas, limitando su autonomía y derechos, también están llenos de miedo y desconfianza ya que si no cumplen el régimen podrían ser severamente juzgados o castigados, como lo pude notar en el párrafo 2”. Fuente: EST 9 JG: prueba final, texto “Graffiti”, pregunta 3.

En este caso específico, se evidenció que el estudiante estableció una relación entre las referencias del texto y la realidad. Es decir, se basó en apartes del texto para describir: las situaciones o hechos presentados, en particular, las prohibiciones a las que eran sometidos los ciudadanos y los comportamientos de algunos de ellos ante las mismas. Además, realizaron inferencias relacionadas con el tipo de sociedad a la que se refería el autor y justificaron la respuesta con datos obtenidos del texto.

Referenciar datos acerca del autor del texto y describir el idiolecto: en estos aspectos, en la prueba final, ocho de los estudiantes consultaron varias fuentes para referenciar datos del autor, pero no utilizaron las expresiones o afirmaciones del autor para deducir dichos datos. Factor que demostró, en primera instancia, la necesidad de ampliar los referentes enciclopédicos de los estudiantes, en términos de contenidos de historia, literatura, política, entre otros. En segunda instancia, reflejó la dificultad que tienen para referenciar datos del autor a partir de la información que este aporta en el texto, a través de sus afirmaciones y rasgos lingüísticos particulares. Asimismo, dos de los estudiantes lograron al tomar como punto de referencia las afirmaciones y expresiones utilizadas en el texto, dar cuenta de los aspectos más sobresalientes de la vida del autor. Como se referencia en la siguiente respuesta:

Nombre:	Florence Thomas
Nacionalidad	Rouen, Francia
Nivel socio-cultural	Por su manera de expresarse en el texto deja entrever que puede estar ubicada como una persona muy influyente socialmente, y que es un pilar que sostiene el feminismo a nivel mundial, dando inspiración y apoyo a las mujeres para que estas defiendan su posición y derechos.

Fuente: evidencias tomadas de las respuestas dadas por los estudiantes grado 11° Colegio Nuevo Chile IED, en las actividades propuestas en el OVA, módulo 1 “ el mundo del autor”, actividad n° 2, pregunta 1.

Como se puede apreciar, se hace evidente la interpretación que se realizó sobre la influencia de esta escritora en la sociedad y su función dentro de la misma. Interpretación que se dio a partir la relación que se estableció entre el léxico empleado por la autora y las afirmaciones u opiniones explícitas en el texto, lo que permitió inferir y referenciar ciertos rasgos socio-culturales de la escritora.

Uno de los elementos primordiales para lograr un avance en los procesos de lectura crítica fue dibujar el mapa socio-cultural. Aquí, se integraron e interrelacionaron los aspectos importantes del texto, con los conocimientos previos del lector y posibilitaron la reflexión sobre el contenido global del texto. Los estudiantes establecieron una relación dialógica entre ellos, como lectores, el texto y el autor, logrando así, una interacción entre los aspectos importantes del texto, los cuales fueron sintetizados y jerarquizados, con sus conocimientos previos o los datos obtenidos de otras fuentes. Factor que les posibilitó interpretar de manera global el texto, evaluar la información presentada y generar sus propias conclusiones. Como se evidencia en el siguiente esquema:

Aspectos importantes tratados en el texto	Tus conocimientos sobre el tema tratado en el texto.
*En el texto la autora resalta el alto índice de feminicidios en Colombia. *También nos da a conocer que la mejor manera de evitar estos crímenes es que las mujeres se armen de valor y hablen. *Se resaltan los aportes que las mujeres les han dado a la sociedad en general. *También el hecho de que algunos colombianos consideramos como insólito el hecho de que las mujeres son iguales a los hombres.	*Ahora es mucho más frecuente prender la tv y que se nos mencione un nuevo caso donde la mujer sea la víctima. *Conforme pasa el tiempo estos crímenes se ven más comunes en nuestra sociedad. *Cada vez son más crueles los métodos para cometer feminicidio. *Las feministas son el resultado directo del machismo *En Colombia no se va a alcanzar la paz hasta que no haya igualdad de género.
Lo que Florence no menciona y te parece importante resaltar, según tu experiencia o información obtenida de otras fuentes	Compara los aspectos importantes del texto con tus conocimientos sobre el tema y escribe tus conclusiones al respecto
*El hecho de que en Colombia también hay muchos hombres que apoyan al movimiento feminista. *Tampoco menciona la colaboración que las autoridades le prestan a estos temas en específico *La autora es extremadamente feminista y por esta razón no resalta el papel de los hombres en cuestión al tema.	*En Colombia no se está haciendo lo suficiente para enfrentar los casos de feminicidio. *Las mujeres que sufren de este maltrato deberían de hablar antes de que sea tarde. *También el hecho de que algunas mujeres llegan al extremo de convertirse en feminazis y hacer lo mismo a los hombres, los cuales eran machistas contra las mujeres.

Fuente: evidencias tomadas de las respuestas dadas por los estudiantes grado 11° Colegio Nuevo Chile IED, en las actividades propuestas en el OVA, módulo 1 “ el mundo del autor”, actividad n° 2, pregunta 5, Texto “Y de nuevo el feminicidio”,

En el anterior esquema, se muestra la articulación entre los conocimientos previos, los aspectos relevantes del texto, y los que no fueron tenidos en cuenta por el autor, pero para el lector eran fundamentales. Esta articulación de saberes les permitió una reflexión en torno al contenido del texto, además de, una transformación de su conocimiento.

Analizar el género discursivo

En la categoría “analizar el género discursivo”, se examinaron aspectos como: analizar las citas, identificar la tipología textual, leer los nombres propios, hallar las palabras disfrazadas, verificar la fuerza y solidez del discurso, analiza la jerarquía informativa, enumera las citas, enumera a los contrincantes. Al respecto, se afirma que, “Comprender críticamente un texto requiere (...) Reconocer el género discursivo: qué tipo de texto se está leyendo, cómo se ha apropiado el autor del mismo, cómo se actualizan las voces y los temas, etc.” (Cassany, 2005, p.28)

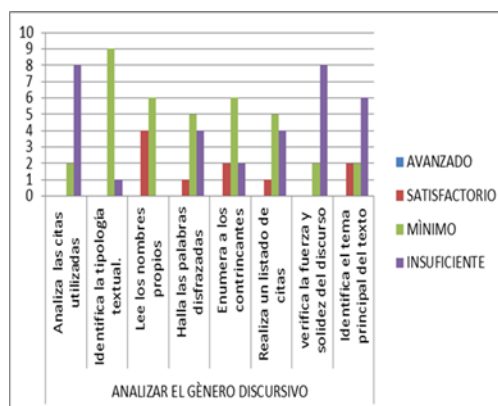


Figura 3.1 Prueba diagnóstica

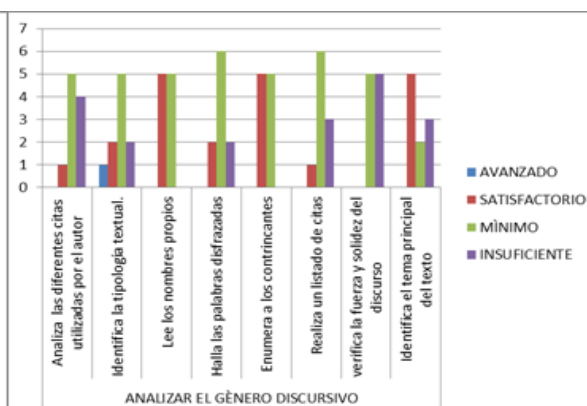


figura 3.2 prueba final

Figura 3. Resultados obtenidos en la prueba diagnóstica y en la prueba final en cada uno de los aspectos evaluados en la categoría “analizar el género discursivo”. Colegio Nuevo Chile IED, grado 11°, 2017

Como se puede apreciar en la figura comparativa 3 (3.1- 3.2), se analizaron los factores que fueron determinantes en los procesos de lectura crítica y los que no posibilitaron dicho desarrollo:

Identificar y analizar las citas, no fue un factor determinante en el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica. Así, en las actividades aplicadas durante la intervención y en la prueba final, hubo una constante de cinco a siete estudiantes en el nivel mínimo, quienes no identificaron la totalidad de las citas utilizadas ni realizaron una consulta de las mismas en su contexto original. Estos factores hubiesen permitido analizarlas en el contexto en que fueron utilizadas, dar cuenta de su función y de la intención con la que fueron empleadas y la reorientación dada a las citas por el autor.

Esta constante se debió en gran parte a la confusión entre el concepto de argumento, de ejemplificación y cita textual. Estos mismos estudiantes, definieron la función de las citas en el contexto de los diferentes textos leídos y realizaron una descripción de tipo literal sobre las

mismas. Sólo un estudiante realizó un análisis en torno a la intención y al significado especial que otorgó el autor a las diferentes citas dentro del contexto del texto.

Como lo menciona Cassany (2006): “las voces reutilizadas nunca dicen exactamente lo mismo. Podemos reproducir las palabras literales, pero no la intención, la ironía o las presunciones con que fueron dichas o escritas. Si el significado depende del contexto en el que se usa una palabra o expresión, al cambiar el contexto cambia también forzosamente el significado, incluso con las mismas palabras.” (p.129).

Al identificar la tipología textual, ocho estudiantes demostraron un avance significativo en este aspecto, con respecto a los demás evaluados en la misma categoría. Una vez transcurridos los diez talleres de intervención, los estudiantes incrementaron la habilidad para identificar el prototipo textual, su función, definir algunas de sus características esenciales, y al mismo tiempo, relacionar el tipo de texto con la intención comunicativa del autor. Así, como se demuestra: “El texto anterior es un poema, que pertenece al género lírico, y el autor expresa sentimientos, está agrupado en versos y estrofas. Y en este caso transmite lo que para él es la amistad”, Fuente: EST 6 NR, Prueba final 1, pregunta 3, texto “cultivo una rosa blanca”.

Esta relación que establecieron los estudiantes, permitió evidenciar su grado de conciencia y conocimiento, con respecto a la relación directa que existía entre el tipo de texto y la intención comunicativa del autor. Al respecto, afirma Bernárdez (1995) “Los hablantes poseen un conocimiento de tipos de texto que les permite producir y comprender textos adecuados a situaciones concretas de comunicación (...) Los esquemas textuales o las estructuras textuales globales son resultado y precondition de la actividad lingüística de una comunidad humana” (p.180).

En el aspecto leer los nombres propios, se les solicitó a los estudiantes que establecieran el tiempo histórico en el que se ubicó el relato e identificaran y describieran a los personajes. El estudiante que logró avanzar, estableció que el autor situaba a sus personajes en un contexto determinado en su relato para evidenciar un hecho real vivido por él, para este caso: la dictadura Argentina. Como se puede observar:

Se ubica en el tiempo de la dictadura militar Argentina ambientada en el siglo XX, nos muestra una sociedad marginada una ciudad en donde garajes y paredes están pintadas con sentimientos que demuestran deseos de libertad, dos jóvenes mujer, hombre muestran amor y libertad pero policías manejados como títeres evitan una libre expresión. el escritor quiere que conozcamos los atropellos que vivieron los argentinos en la dictadura.

Fuente: Est 4, prueba final 2, pregunta 1.

El establecer el contexto del relato y relacionarlo con un hecho real, permitió al estudiante deducir en gran medida, el punto de vista del autor (denunciar los atropellos que vivió la sociedad Argentina durante la dictadura militar).

Hallar los diferentes significados que pueden tener las palabras fue un aspecto decisivo en el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica para los estudiantes. En la prueba diagnóstica fue notoria su ausencia de comprensión de los varios significados que podía tener una expresión o una palabra. En la fase de intervención, fue importante resolver esta falencia con el apoyo y uso del diccionario que se convirtió en una herramienta valiosa para establecer el significado de una palabra o expresión. Como resultado, se observó que durante y después de la intervención, los estudiantes lograron establecer las diferentes connotaciones que tienen las palabras o expresiones, dependiendo del contexto en el que están inmersas y relacionarlas con los puntos de vista e intenciones del autor. Como se puede apreciar a continuación:

“Lo que quiere expresar el presidente con esta metáfora “fuerzas oscuras “es que hay individuos las cuales usan su influencia con las personas para no permitir la paz y así poder lograr llegar nuevamente al poder en el 2018 como el partido de Uribe el cual es el opositor más claro de la paz de santos para su beneficio personal y tener otra vez el poder del país”. Fuente: EST7, Módulo 2 OVA, pregunta 2, actividad 3, del texto “el plan Colombia de la paz”.

Este aspecto posibilitó a los estudiantes mejorar la habilidad para determinar la función semántica de las palabras en el contexto, el significado particular que adquieren y darse cuenta que el significado de las palabras depende del contexto en que están inmersas y de la intención del autor del texto. Al respecto, afirma Cassany (2006) “darse cuenta de los matices y los valores que torna cada palabra nos ayuda a comprender mejor: tomamos conciencia sobre cómo se usa el lenguaje y sobre qué pretende conseguir su autor” (p.134). También, es notorio que el estudiante logró identificar las relaciones simbólicas entre las palabras, la comparación implícita (metáfora). Y a partir de sus conocimientos previos, logró inferir el valor socio-lingüístico de las expresiones utilizadas: las referencias de las palabras a la realidad: fuerzas (personas influyentes, del poder), oscuras (usan su influencia para no permitir la paz, por beneficio personal).

Respecto al componente enumerar a los contrincantes, en el que se indagó por los puntos de vista contrarios a los del autor, fue fundamental trabajar este factor para lograr un fortalecimiento en los procesos de lectura crítica. Nueve de los estudiantes recuperaron los diferentes puntos de vista que se integraron en un mismo texto, e identificaron las personas o entidades que el autor criticaba y las razones por las que realizaba dicha crítica. Así, como se constata en la siguiente respuesta:

“El autor critica a los que gobiernan al país ya que estas personas están a favor de las entidades que están encargadas de alterar los alimentos, obteniendo así un beneficio propio y no pensando en las consecuencias que este puede traer”. Fuente: EST8, prueba final 3, pregunta 2, texto “La taberna de Kafka”.

Los tres estudiantes al identificar las diferentes miradas o puntos de vista alternativos que subyacen al texto, y al establecer la forma como estas miradas fueron asumidas o criticadas por el escritor, lograron fortalecer la habilidad para precisar el punto de vista del autor.

A pesar de los logros alcanzados en los factores descritos con anterioridad, es necesario constatar que no se presentó un mayor avance en el factor verificar la fuerza y solidez del discurso. Lo anterior, debido a la dificultad encontrada por los estudiantes (cinco) para identificar la tesis y los tipos de argumentos utilizados en el texto (la organización y estructura de los textos), como también para valorar la relevancia, en este caso, de los argumentos. Según Kurland (2005) “Solamente cuando el lector está completamente seguro de que el texto es consistente y coherente puede comenzar a evaluar si acepta o no las aseveraciones y conclusiones en él contenidas” (p.2).

Asimismo, se reflejó la poca criticidad de los estudiantes al evaluar si las conclusiones presentadas en los textos eran coherentes con los planteamientos o ideas iniciales, o si los argumentos presentaban algún tipo de falacia argumentativa. Para realizar esta valoración de los planteamientos del texto, era indispensable que los lectores aportaran información y evidencias externas, que les permitieran justificar sus afirmaciones, aspecto que no realizaron los estudiantes.

Paradójicamente, este factor se diferencia de los resultados alcanzados en el ítem de análisis de la jerarquía informativa: como se puede apreciar en la figura comparativa 3.2, en este aspecto

se logró un avance importante. Aquí, cinco estudiantes identificaron el tema, las ideas principales y secundarias, factor que facilitó una comprensión global del texto. Esta comprensión global les permitió darse cuenta de los aspectos a los que el autor otorgó mayor importancia y a los que delegó en un segundo lugar. También, les permitió determinar la intención del autor. Al respecto afirma Cassany (2005) “puesto que no es posible deducir cuál es la intención de un autor o qué pretende un texto sin haber podido identificar y comprender sus ideas principales” (p.15).

Sin embargo, se observa que la ausencia de cuestionamientos por parte de los estudiantes hacía el texto: ¿De qué habla el texto?, ¿Qué me quiere transmitir el autor? Afecta de manera directa su capacidad para identificar las palabras clave y los detalles del texto y así facilitar la identificación de las ideas principales.

El lector y su interpretación

En esta categoría, al contrastar la prueba diagnóstica y final y al analizar las actividades realizadas en el OVA, durante la intervención, se refleja un menor avance con respecto a las otras dos categorías. Puesto que, los estudiantes evidenciaron poca familiaridad con la solución y análisis de situaciones concretas donde requerían asumir una posición crítica frente a la temática abordada en los diferentes textos, argumentar sus ideas y pensamientos, analizar su realidad y contrastarla con la realidad inmersa en el texto y analizar problemas reales y proponer soluciones. Interpretar un texto de manera crítica,

“implica la construcción de un criterio propio frente a la información que circula en los medios masivos de información, un buen lector hoy, no es aquel que asimila mucha información, es quien logra, además de comprender, extraer conclusiones no dichas de

modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información”(Pérez, 2003,p.9).

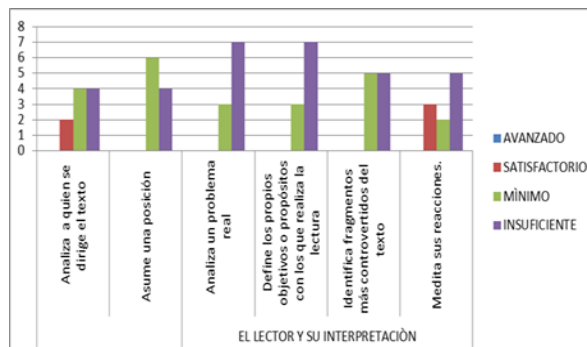


Figura 4.1 Prueba diagnóstica

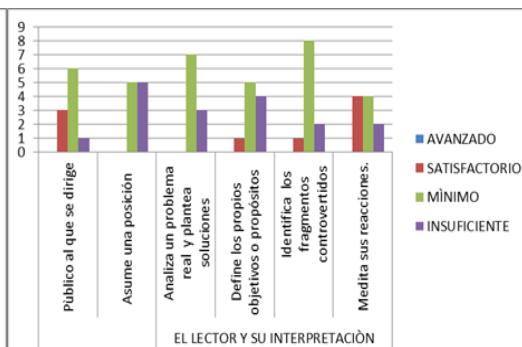


figura 4.2 prueba final

Figura 4. Resultados obtenidos en la prueba diagnóstica y en la prueba final en cada uno de los aspectos evaluados en la categoría “el lector y su interpretación”. Colegio Nuevo Chile IED, grado 11°, 2017.

Como se observa en la figura comparativa 4 (4.1- 4.2), se describieron los aspectos que fueron fundamentales y los que no permitieron un avance en los procesos de lectura crítica:

Asumir una posición y analizar un problema real para proponer soluciones, fueron dos de los aspectos que impidieron alcanzar avances más significativos en los procesos de lectura crítica. En la prueba diagnóstica, se les pidió a los estudiantes que asumieran su posición frente al tema planteado en el texto. Al analizar las respuestas obtenidas fue notoria su falta de sentido crítico para asumir una posición y al mismo tiempo, rebatir o aceptar las ideas planteadas por el autor del texto por medio de la argumentación.

Por esta razón, durante la intervención, se planteó la pregunta de manera diferente. Es decir, se solicitó a los estudiantes plantear y justificar en qué aspectos de los textos abordados estaban de acuerdo y en cuáles en desacuerdo. Para ello, debían hacer una lista de estos aspectos y argumentar su acuerdo o desacuerdo. Pues, “aceptando o refutando cada parte del texto,

podemos construir un punto de vista personal, leer críticamente es también reaccionar ante los discursos de los otros” (Cassany, 2006, p.137).

ASPECTOS	DE ACUERDO (+)	DESACUERDO (-)	¿POR QUÈ?
Est 6 : El estudio del clima es un campo de investigación complejo y en rápida evolución, debido a la gran cantidad de factores que intervienen.	+		El clima es uno de los temas más impredecibles que existen, así como los terremotos y desastres naturales que derivan de este
Los países más pobres, que están peor preparados para enfrentar cambios rápidos, serán los que sufrirán las peores consecuencias.	+		Un país desarrollado estaría mucho mejor preparado para una emergencia climática, ya que a nivel de ciencia estarían mucho mejor, y muchas más personas sobrevivirían

Fuente: Est 4, OVA, módulo 3 “el lector y su interpretación”, actividad 3 pregunta 2.

Ahora bien, como se constata en el esquema anterior, en las respuestas ofrecidas por los estudiantes se observó que al justificar su acuerdo o desacuerdo con cada uno de los fragmentos seleccionados, no emplearon argumentos, ni contraargumentos o refutaciones, utilizaron la paráfrasis como justificación; factor que señala la ausencia de dominio de los estudiantes tanto de la estructura del texto como de los procesos argumentativos. Lo anterior, puede relacionarse con la distancia que implica el tipo de trabajo de la interpretación textual y el tipo de pruebas de lectura crítica practicadas en el ámbito escolar en las que se privilegian formatos basados en cuestionarios con selecciones múltiples que poco exponen al lector tanto al texto, como al autor y a sus intenciones para determinar los diversos factores que intervienen en una “situación comunicativa de argumentación”. Al respecto, Dimaté (2013) afirma que “ Sin factores culturales orientados a la potenciación de procesos argumentativos no será posible alcanzar un habla argumentativa en su condición de proceso, procedimiento y producto” (p.90).

Por otro lado, se evidenció que los estudiantes no utilizaron la información suministrada en el texto para resolver de manera creativa, problemas reales y para proponer soluciones concretas a partir de estos conocimientos. Aspectos que fueron notorios, no solo en la prueba diagnóstica y final, sino también durante la intervención:

Est 4 : “Pienso que el problema de la educación sexual y su desinformación viene en la falta de comunicación con los padres no tanto en la escuela ya que esta hace charlas, pero no solo debe ser la influencia institucional debe estar acompañado de la influencia paternal”. Fuente: OVA, módulo 3, Actividad nº 1, pregunta 1.

Como se observa, el estudiante empleó la opinión, en lugar de aportar su saber previo, los conocimientos adquiridos a través del texto leído y su experiencia en la formulación de soluciones a un problema real.

En la prueba diagnóstica los estudiantes presentaron falencias para definir los propios objetivos o propósitos con los que realizaron la lectura. Esta ausencia de propósitos personales puede relacionarse con los ejercicios de lectura con respuesta múltiple que se llevan a cabo en la escuela, ejercicios en que no se privilegia este tipo actividades. Gracias a la aplicación de la estrategia OVA, se indicó a los estudiantes que antes de leer el texto, se plantearan la pregunta ¿Para qué me sirve leer este texto? y a partir de la respuesta a este planteamiento, redactaran el objetivo de lectura. Este planteamiento fue fundamental para que definieran sus objetivos de lectura de manera coherente. Como se evidencia en las siguientes respuestas:

Est 4 MO, “con el objetivo de conocer más sobre el tema e informarme ya que es un tema muy importante actualmente y necesito saber cómo nos afecta y sus principales consecuencias”,	Est 7 DO: “el objetivo por el cual voy a leer este texto es el aprendizaje y el fortalecimiento de un tema en el cual tengo falencias y no tengo buenas bases acerca del mismo; Por otro lado es un tema que se hace presente en nuestro diario vivir y es un tema muy importante para todo el mundo ya que de este depende nuestro futuro y el de nuestros descendientes y de el planeta como tal”
Fuente: Est 8, OVA, pregunta nº 1, actividades 1, 2 y 3, módulo 3.	

El definir los propios objetivos de lectura, posibilitó que en la prueba final, seis de los estudiantes fueran conscientes de que toda lectura se realiza con un propósito particular, relacionado con una práctica cotidiana. Según Cassany (2006) “Por cada propósito diferente con que leamos un escrito, obtenemos una interpretación nueva. Tener claro qué buscas en un discurso permite leerlo con más eficacia y conseguir el propósito de modo más rápido”, (p. 136). Estos propósitos u objetivos definidos antes de leer los textos, que hicieron parte de la propuesta y de la prueba inicial y final, le permitieron a los estudiantes acercarse a las lecturas, no con fines evaluativos, sino como una forma para resolver un problema real, individual.

Ahora bien, a pesar de estos avances en el aspecto identificar los fragmentos más controvertidos del texto, sólo un estudiante identificó y describió los fragmentos del texto que les causaron impacto o algún tipo de efecto: aprobación, desaprobación, admiración, sorpresa, duda, entre otros. Como se demuestra en la siguiente respuesta:

“Después de ver la historieta puedo concluir que las viñetas que más resaltan son la 2,7 y la 9, en la primera se puede notar como algo maligno representado como un demonio le deja una televisión al músico, en la siguiente se nota como el músico comienza a

prestarle más atención a la fuente de distracción que a la actividad productiva y empieza a convertirse en uno más del rebaño, y finalmente el que resaltaba sobre los demás y estaba por encima, se convierte en una copia de los demás que solo le presta atención a la distracción y a lo que le quieren mostrar. Finalmente puedo concluir que lo que hace que un individuo sea superior a los demás es su capacidad de no creer todo lo que se le dice, de cuestionarse y de intentar desarrollar talentos que los demás no tienen, de no invertir tiempo en distracciones y de intentar superarse a diario”. Fuente: Est 4, OVA, actividad nº 2 , pregunta 1, historieta “influencia medios masivos” Quino.

En esta respuesta, se evidencia que lo que le permitió al estudiante identificar los fragmentos más controvertidos del texto fue, en primera instancia, describir los sucesos presentados en las viñetas. En segunda instancia, elaborar, a partir de su experiencia, una interpretación personal sobre las imágenes e ideas presentadas en el texto. De esta manera, logró una interacción entre su experiencia y la evaluación que realizó de las imágenes presentadas en la historieta. Finalmente, el estudiante expuso las conclusiones a las que llegó después de analizar el texto, haciendo notoria su posición crítica con respecto al efecto causado por el contenido presentado en la historieta.

Con respecto al aspecto meditar sus reacciones, 4 de los estudiantes plantearon la importancia de la información suministrada en el texto para su vida como miembros de una comunidad. Como se puede ver:

El texto me dio información, algunos datos que desconocía o que confundía antes como el del calentamiento global o el cambio climático, además de ponerme en situación en cuanto a las estadísticas relacionadas con los cambios del nivel del mar o la temperatura del planeta, la información me sirve como una especie de reflexión y como un llamado de

atención para reflexionar sobre qué acciones que realizo a diario contribuyen al

calentamiento global”. Fuente: actividad 3 OVA, pregunta3, texto *¿Qué es el cambio climático y como nos afecta?*.

La respuesta anterior evidenció la capacidad del estudiante para darle un sentido a lo leído, para ser consciente de que toda lectura tiene un propósito definido, tanto para el autor como para él como lector. Un factor que permitió que el estudiante meditara su reacción frente al texto fue la reflexión que realizó sobre el impacto e incidencia del tema tratado en su vida. Es decir, razonó acerca de aspectos como: la importancia de los conocimientos adquiridos en contexto, el impacto estético, social o psicológico causado, su reacción frente a la información dada y su respuesta generada a raíz de la lectura.

CAPÍTULO V. Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

Ante la pregunta de la investigación: ¿Cuál es la incidencia de la aplicación de una estrategia didáctica OVA en el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de grado 11 del colegio Nuevo Chile IED?, se puede concluir que:

Es fundamental reconocer que el OVA influyó notablemente al generar un acercamiento de los estudiantes hacia la lectura, debido al interés y motivación que despertó el acceso a renovados contenidos intertextuales y temas de interés de los jóvenes y gracias al apoyo del recurso tecnológico. La motivación generada fue producto de la interactividad que posibilitó a los estudiantes volverse partícipes de su propio proceso de lectura, ya que, potenció en ellos la capacidad para decidir la manera de enfrentarse al texto y de llevar a cabo su propio proceso lector, de decidir cuál ruta seguir en un momento determinado, a través de los diferentes links y videos dispuestos para tal fin. Esta motivación no hubiera sido posible utilizando las estrategias tradicionales, es aquí donde entra en juego la importancia de integrar recursos tecnológicos, de una manera consciente y creativa.

Sin embargo, es importante mencionar, que el OVA, como recurso digital, por sí solo no potenció los procesos de lectura crítica en los estudiantes, sino que fue la docente investigadora quien medió y realizó modificaciones en los diversos contenidos y actividades que estructuraron el OVA, acordes a los objetivos propuestos y al contexto y necesidades de los estudiantes. Pues, como se afirma,

No es cuestión de simplemente introducir las tecnologías digitales en el mundo escolar y promover su uso, sino que los buenos resultados dependen de una serie de factores vinculados al contexto escolar, las características de los profesores y a los modelos con

que se trabajan. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2010, p.5).

Es evidente que el OVA es un recurso tecnológico cuyo valor estuvo dado, primordialmente, “por cada una de las partes que lo contienen” (MEN, portal Colombia aprende, 2006), en las que la docente investigadora medió y realizó diversas modificaciones. Modificaciones relacionadas con su práctica pedagógica, en este caso particular, la forma como se estructuraron y direccionaron las preguntas y las lecturas seleccionadas. Además, de la utilización de enlaces para profundizar, videos, juegos para activación de saberes previos, e imágenes que hicieron más llamativo y motivante, para los estudiantes, el proceso de lectura. Así, como lo afirman Beltrán y Pérez (2003) citados por Velázquez (2012, p.90) “ el valor de la tecnología, en particular de la educativa, al igual que cualquier instrumento en las manos del hombre, depende no tanto del poder intrínseco o del valor efectivo del instrumento, su aprovechamiento depende más de las estrategias e inteligencia de quien lo usa”.

Por otro lado, en relación con el problema planteado en esta investigación, cabe resaltar que existe una brecha enorme entre los objetivos educativos planteados en las diversas políticas públicas, los medios que han sido dispuestos por el Estado para llevarlas a cabo y las estrategias que han sido empleadas para evaluar, la calidad de la educación en los diferentes contextos educativos.

Esta brecha ha tenido que ver con “los límites y posibilidades del discurso de políticas públicas que, en la mayoría de los casos se queda en eso, en discurso académico sin mayor aplicación práctica, como han podido comprobarlo la mayoría de los estudiantes” (Cuervo, 2007, p.71) .

Recientes políticas del estado, han promovido el uso masivo de pruebas estandarizadas con el fin de favorecer el incremento del rendimiento de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento. Sin embargo, cuando se contrastan los factores del problema identificados en esta investigación (en especial los relacionados con los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas), con las posibilidades ofrecidas a las Instituciones Educativas en el Distrito para resolver parte de este problema, éstas frente a la presión para mejorar los resultados, se ven obligadas a promover el entrenamiento para la prueba Saber o Pisa. Situación que aumenta las dificultades de los estudiantes porque no les permite relacionarse con los componentes del texto, el contexto y el autor (tal y como se realizó en la intervención de esta investigación), factores que si les aportan elementos para hacer una lectura mucho más comprensiva y crítica, factores que responden a la necesidad imperante de educar seres humanos integrales, analíticos y críticos, capaces de liderar un cambio en la sociedad.

En el contexto específico de los estudiantes intervenidos, privilegiar el entrenamiento para las pruebas Saber basadas en el principio de selección múltiple, no han permitido el desarrollo de los procesos de producción textual argumentativa en los estudiantes, como se evidenció en la fase de intervención de esta investigación. En la ausencia de propuestas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de procesos argumentativos indispensables para formar un lector crítico, que esté en la capacidad de defender sus planteamientos e ideas, de hacer valer sus derechos, será muy difícil mejorar los factores relacionados con los bajos rendimientos de los estudiantes en las pruebas estandarizadas.

Asimismo, este tipo de pruebas, no han tenido en cuenta las necesidades de formación, la motivación, los intereses y el contexto socio-cultural de los estudiantes evaluados. Factores que también han influido en los bajos resultados obtenidos en la interpretación de los textos. En el

diseño de los contenidos y actividades planteados en el OVA, se tuvieron en cuenta los factores antes mencionados y fueron considerados al evaluar las respuestas dadas por los estudiantes.

Al respecto, afirma Dimaté (2013) “El contexto cultural estaría siendo determinante en la configuración del discurso argumentado, (...) si se analiza el papel que cumple (...) el componente educativo y el entrenamiento recibido” (p.81)

5.2. Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, son varias las recomendaciones que se desprenden de ella:

En primera instancia, al diseñar un OVA se sugiere utilizar una plataforma virtual privada, ya que son muy pocas las opciones de software libre y se corre el riesgo de que sean bloqueadas por los administradores de internet.

Al proponer e implementar una estrategia didáctica, mediada por la tecnología, para desarrollar o fortalecer procesos de lectura crítica, primero se deben identificar las necesidades de formación y las características socio- culturales del contexto en que están inmersos los estudiantes. Para así, establecer qué tipo de recurso es pertinente para ese tipo de población. Además, que integre la tecnología y las prácticas vernáculas de lectura.

Para integrar el uso del OVA en las prácticas de lectura, primero se debe alfabetizar digitalmente al estudiante. Si se diseña un objeto virtual de aprendizaje, se debe explicar al estudiante su localización en la red, las partes que lo componen, el funcionamiento del mismo y los objetivos de aprendizaje propuestos. Puesto que, contrario a lo que se cree, en algunos contextos los estudiantes no están familiarizados con algunos tipos de software.

Independiente del tipo de recurso virtual que se emplee para trabajar procesos de lectura crítica, es necesario que los docentes realicen modificaciones pedagógicas en las actividades propuestas. Estas modificaciones se deberían comenzar desarrollando actividades significativas de lectura crítica con preguntas abiertas que le permitan al estudiante llevar a cabo una producción textual, plantear su posición, asumir una postura crítica y argumentada frente a un tema determinado. Y al mismo tiempo, sirva como pretexto para generar espacios que les permitan fortalecer la habilidad para argumentar sus ideas de manera coherente.

Asimismo, al diseñar las actividades de aprendizaje en el OVA, para fortalecer los procesos de lectura crítica, se sugiere utilizar diversos tipos de texto con temáticas significativas y cercanas al contexto de los estudiantes. Dichas temáticas deben ser escogidas entre los estudiantes y los docentes, lo que les permite sentirse partícipes del proceso de lectura.

Finalmente, con respecto a las categorías trabajadas en esta investigación (el mundo del autor, analizar el género discursivo y el lector y su interpretación), es importante mencionar, que no es posible integrar en una sola lectura todos los aspectos trabajados en cada una de las categorías. Debido a que, los propósitos de lectura cambian, dependiendo del tipo de texto empleado, de las características y de la presentación de la información. Por esta razón, es necesario que el docente identifique cuáles de estos elementos son fundamentales y pertinentes para cada una de las lecturas propuestas.

5.3. Limitaciones del estudio

La ausencia de coherencia entre lo promovido por el MEN (el uso de herramientas como el OVA) y la prohibición del funcionamiento del software libre en las instituciones fue una limitante. Ya que, para la aplicación de la estrategia didáctica OVA propuesta en la

investigación, se tuvo restricción para el acceso a dichas herramientas desde los equipos del colegio.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación. (2016). *Plan de Desarrollo Distrital- Bogotá mejor para todos*. (pp. 17-21). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Alvarado, M. (2012). *Lectura crítica de Medios: Una propuesta metodológica*. Revista Científica de Edocomunicación. Venezuela. Vol. 20(39). Pp.101-108. Recuperado de Dialnet.
- Arias, J. (2015). *Lecto-escritura crítica en ambientes de aprendizaje multimedia en los estudiantes de grado once del Liceo Ecológico del Norte*. Universidad Distrital, Bogotá, Colombia.
- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. España: Ediciones Cátedra S.A. Pp. 7-192.
- Cassany, D. (2005). *Los significados de la comprensión crítica*. Lectura y Vida, 26/3, 32-45, Buenos Aires. Recuperado de:
https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22468/Cassany_lyv.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2011). *En Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Castellanos, L.(2015). *Influencia de ambientes computacionales de aprendizaje basados en lectura interactiva en el desarrollo de los niveles de comprensión literal e inferencial de textos expositivos*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Cisneros M., Olave, G. & Rojas, I (2010) *La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la educación superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira
- Colegio Nuevo Chile I.E.D. (2017). *Manual de convivencia*. Bogotá: Secretaria de Educación.
- Colegio Nuevo Chile I.E.D. (2016). *PEI: Educación para el liderazgo, la convivencia y el desarrollo integral humano*. (pp. 98). Bogotá: Secretaria de Educación.

Colegio Nuevo Chile I.E.D.(2016). *Plan de área de Humanidades*. (p. 6). Bogotá.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2010). *La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas*. Tomado de Claro, M. (2010). Colección Documentos de proyectos, estudios e investigaciones. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de:
<http://www.cepal.org/es/publicaciones/3772-la-incorporacion-tecnologias-digitales-educacion-modelos-identificacion-buenas>.

Cuervo, J. (2007). *Las políticas públicas: entre los modelos teóricos y la práctica gubernamental (una revisión a los presupuestos teóricos de las políticas públicas en función de su aplicación a la gestión pública colombiana)*. En: Ensayos sobre Políticas Públicas. Universidad Externado de Colombia. Bogotá. Págs. 65-95

Dimaté.(2013). *La argumentación: ¿Construcción cultural o desarrollo cognitivo?*. Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia.

Fainholc, B. (2004).*El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica*. Educar: portal Educativo del estado argentino. Recuperado de:
http://cmapsinternal.ihmc.us/rid=1119466861556_1804172076_502/educ.ar%20Educacion%20y%20TIC_%20El%20concepto%20de%20mediacion%20en%20la%20tecnologia%20educativa%20apropiada%20critica.pdf.

Fainholc, B. (2005). *La lectura crítica en internet*. Revista Lectura y Vida. Vol 26 (2). P 34-41. Recuperado de: Dialnet.

Herrera, E. (2013).*El artículo de opinión como estrategia para desarrollar la lectura crítica*. (Tesis de maestría). Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. ICFES (2013). *Colombia en pisa 2012. Informe nacional de resultados. Resumen ejecutivo* (p. 9). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: www.icfes.gov.co/docman/investigadores-y.../pisa/pisa-2012/...pisa-2012/file?..

Kurland, D. (2003). *Critical Reading v. Critical Thinking*. Criticalreading.com. Retrieved 3 July 2016. Recuperado de
http://www.bvs.sld.cu/revistas/mciego/alfin_2012/alfin_folder/2012%20Unidad%205/Bibliograf%EDas/Lect%20B%E1licas/Lectura_basica_7.Lectura_critica_versus_pensamiento_critico.pdf

Kurland , D. (2005), *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Martes 23 de abril de 2005. Recuperado de
http://www.bvs.sld.cu/revistas/mciego/alfin_2012/alfin_folder/2012%20Unidad%205/Bibliograf%EDas/Lect%20B%E1licas/Lectura_basica_7.Lectura_critica_versus_pensamiento_critico.pdf

- Latorre,A (2005). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Graò. Pp.140. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lerner, D. (2001). *leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. (1st ed., p. 40). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación nacional . (2003). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Colombiaaprende.edu.co*. Retrieved 6 July 2016, from <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-172369.html>
- Otálora, R. (2013). *Propuesta metodológica para mejorar la comprensión lectora en la educación media*. Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: ICFES. Recuperado de: <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN-Leeryescribirenlaescuela.pdf>
- Puerta,J., Berdella, L., Salas,D., & Petro,A. (2011). *Diseño e implementación de objetos virtuales de aprendizaje accesibles e interactivos*. Revista internacional magisterio. Educación y pedagogía. 9(52), pp. 64-71.
- Rincón, J. (2011). *Una vocación que va en los genes*. Revista internacional magisterio. Educación y pedagogía.9 (52), pp. 11-15.
- Robles, J. (2014).*Lectura inferencial y crítica. Una puesta en escena desde los talleres de lectura juvenil a partir del uso de estrategias de comprensión lectora*. Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6th ed., p. 634). México D.F.: McGraw-Hill Education. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/0BwN0tPbF6zPwRTM4bGY0RVp1M28/view?pref=2&pli=1>
- Serrano,S. y Madrid, A. (2007). *Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica*. Revista Acción Pedagógica. N° 16. Universidad de los Andes. Pp.58-68. Recuperado de Dialnet..
- Silveira, E. (2013).*La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza*. Cuadernos de Investigación Educativa. Vol. 4(19).p.9.
- Smith, F. (1992). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y el aprendizaje*. 2º edición. México: Editorial Trillas.

- Tedesco,A. y Garcia,L (2007). *Tecnología digitales en educación: ¿complacer o cruzar fronteras?. Algunas ideas para el debate desde el paradigma critico-reflexivo*. Revista Tecnología y comunicación educativas. Argentina: Universidad de la Plata. 21(45). Recuperado de <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/articulo5.pdf>.
- Vasilachis,I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa S.A. pp.278.
- Velázquez, A. (2012). *Una Mirada crítica a la didáctica de las ciencias, la educación científica y el papel de las TIC en la educación superior*. Universidad del Tolima.
- Vicerrectorado de estudios y convergencia europea y vicerrectorado de tecnologías de la información y de las comunicaciones. (2003). *Los objetos de aprendizaje como recurso para la docencia universitaria: criterios para su elaboración*. Plan de acciones para la convergencia Europea (PACE). Universidad Politécnica de Valencia.
- Villamizar, F. (2014). *De la lectura literal a la lectura crítica*. Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia.

Anexos

Anexo 1. Informe Pruebas SABER 2015. Promedio por sector en colegios de Bogotá.

Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá y La Secretaría de Educación. 2016

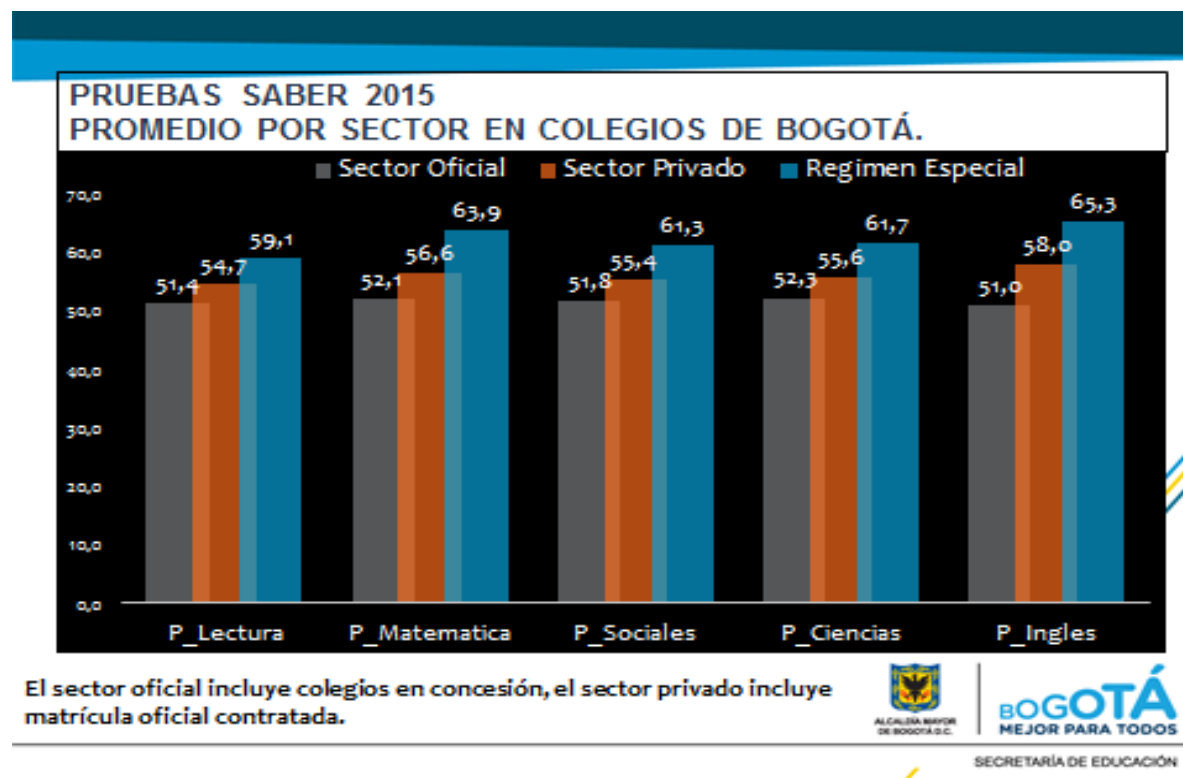


Figura 2: Pruebas SABER 2015. Promedio Lectura por Localidades de Bogotá.

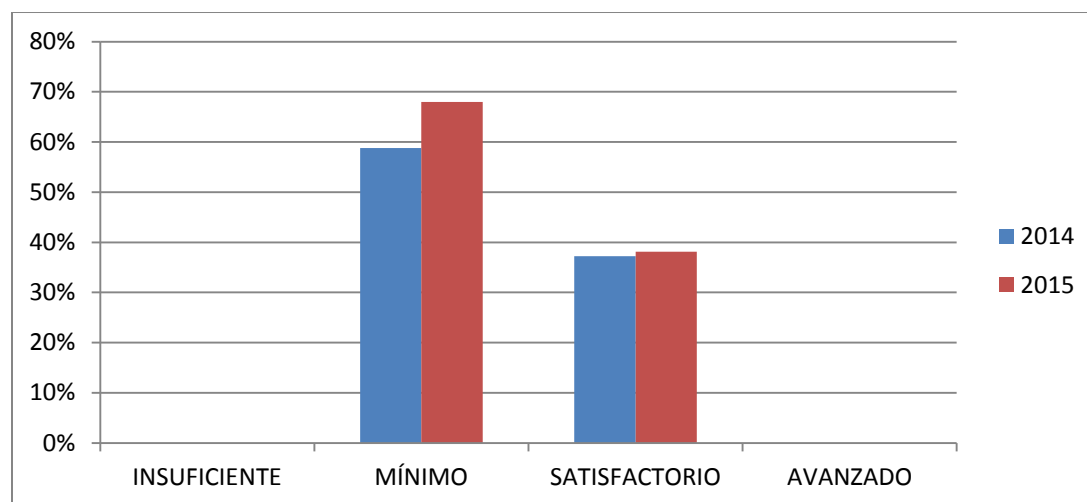
Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación. 2016



Anexo2. Resultados prueba saber 11° Colegio Nuevo Chile I.E.D. años 2014-2015

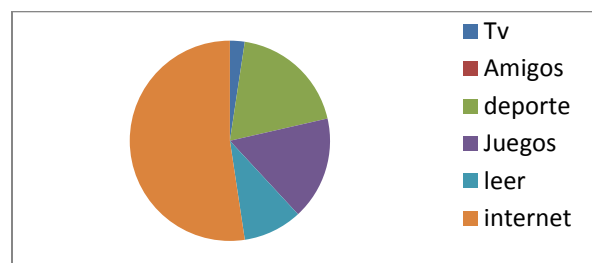
Fuente: Colegio Nuevo Chile I.E.D.- Elaboración propia Área de Humanidades, Página ICFES 2016

Nota: Los Puntajes obtenidos por los estudiantes en la prueba saber 11°, lectura crítica, durante los años 2014 y 2015, utilizados en esta tabla estadística fueron extraídos de la página del Icfes en febrero del año 2016.



Anexo 3. Caracterización grado 11°, 2016. Aspecto: ¿En qué emplean su tiempo libre?

Fuente: Elaboración propia basada en encuestas para la caracterización estudiantes de grado 11°, Febrero de 2016.



Anexo 4. Características de los OVAS ventajas para estudiantes y docentes.

Fuente: tomado de vicerrectorado de estudios y convergencia europea vicerrectorado de tecnologías de la información y de las comunicaciones (2003)

CARACTERÍSTICAS DE LOS OVAS	VENTAJAS PARA LOS ESTUDIANTES	VENTAJAS PARA LOS DOCENTES
Personalización (Adaptación del temario y la planificación temporal a cada estudiante)	Individualización del aprendizaje en función de sus intereses, necesidades y estilos de aprendizaje.	Ofrecen caminos de aprendizaje alternativos. Adecuan los programas formativos a las necesidades específicas de los estudiantes.
Continúa en la página de abajo		
Interoperabilidad	Acceden a los objetos independientemente de la plataforma y hardware.	Utilizan materiales desarrollados en otros contextos y sistemas de aprendizaje.
Inmediatez/ Accesibilidad	Tienen acceso, en cualquier momento, a los objetos de aprendizaje que se desee.	Obtienen, al momento, los objetos que necesitan para construir los módulos de aprendizaje.
Reutilización	Los materiales ya han sido utilizados con criterios de calidad.	Disminuyen el tiempo invertido en el desarrollo del material didáctico.
Flexibilidad	Se integran en el proceso de aprendizaje. Se adaptan al ritmo de aprendizaje del alumno.	Es de fácil adaptación a: - los distintos contextos de aprendizaje. - las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje.
Durabilidad/ Actualización	Acceden a contenidos que se adaptan fácilmente a los cambios tecnológicos.	Crean contenidos que pueden ser rediseñados y adaptados a las nuevas tecnologías.

Anexo 5: Rejilla de valoración prueba diagnóstica

	CRITERIOS-DESCRIPTORES	A	S	M	I	OBSERVACIONES
CATEGORIAS						
EL MUNDO DEL AUTOR	Rastrea la subjetividad: Identifican claramente el punto de vista del autor					
	Realiza inferencias a partir de la información suministrada en el texto. Plantea de manera coherente las inferencias realizadas.					
	Descubre de manera clara y precisa el propósito o intención del autor del texto.					
	Descubre las conexiones: ubica de manera precisa el tipo de sociedad a la que se refiere el autor. Sustenta su respuesta con apartes del texto.					
	Retrata al autor: Referencia datos acerca del autor, a partir de la información que está implícita en el texto o activando sus saberes enciclopédicos.					
	Describe el idiolecto: Reconoce dentro del texto, todas las palabras o expresiones propias de algún país o región que dan cuenta del origen del autor.					
	Detecta posicionamientos: Detecta con claridad las expresiones u opiniones que permiten descubrir la ideología, los rasgos fisiológicos o estereotipos culturales del autor.					
	Dibuja el mapa sociocultural: Escribe lo afirmado por el autor y lo contrasta de manera coherente con sus propios conocimientos sobre el tema.					
ANALIZAR EL GÉNERO DISCURSIVO	Halla las palabras disfrazadas: Hace explícito el significado especial que tiene el título dentro del contexto del poema.					
	Analiza la cita utilizada por el autor, indicando el significado especial que tiene. Explica detalladamente la función de la cita dentro del texto.					
	Ubica el texto dentro de una tipología textual específica y describe con detalle sus características.					
	Lee los nombres propios: establece el tiempo histórico, utilizando las pistas halladas en el texto. Describe detalladamente a los personajes y el lugar en que se desarrolla la historia.					
	Enumera a los contrincantes: identifica a quién critica el autor del texto y utiliza argumentos sólidos para justificar su respuesta.					
	Identifica de manera clara y precisa las citas utilizadas en el texto. Indica de manera clara y precisa la razón por la cual son utilizadas estas citas.					

	Verifica la fuerza y solidez del discurso: identifica claramente la tesis y los argumentos presentados en el texto. Evalúa los argumentos utilizados en el texto indicando si estos sustentan o no los planteamientos del autor.					
EL LECTOR Y SU INTERPRETACIÓN	Identifica de manera precisa el tema principal del texto					
	Identifica a quién se dirige el texto y justifica su respuesta.					.
	Asume una posición crítica y argumentada frente a la información suministrada en el texto.					
	Da su punto de vista argumentado con respecto a un problema real relacionado con lo planteado en el texto.					
	Define de manera clara y concisa los propios objetivos o propósitos con los que realiza la lectura de una manera clara y concisa.					
	Identifica cuales son los fragmentos más controvertidos del texto. Realiza interpretaciones de manera argumentada, relacionando la información suministrada con los sucesos que vive actualmente.					
	Describe con detalle su reacción ante una situación similar a la planteada en el texto y expone de manera coherente las razones.					

CRITERIOS DE VALORACIÓN

Avanzado: supera las expectativas, pues su respuesta revela un alto grado de análisis, comprensión y está correctamente sustentada.

Satisfactorio: cumple con las expectativas, pues su respuesta demuestra análisis, comprensión y solo requiere de unas pocas modificaciones para alcanzar el nivel crítico.

Mínimo: Alcanza algunas de las expectativas, pues su respuesta está en un nivel literal, requiere de una reelaboración importante para alcanzar el nivel crítico.

Insuficiente: no cumple con las expectativas, pues su respuesta presenta inconsistencias o no responde a la pregunta.

Anexo 6: Rejilla actividades OVA

REJILLA DE VALORACIÓN ESTRATEGIA OVA
ACTIVIDAD Nº ----- CATEGORIA:-----

[illegible]

REJILLA DE VALORACIÓN ESTRATEGIA OVA
ACTIVIDAD Nº ----- CATEGORIA:-----

[illegible]

Anexo 7: Formato de validación prueba diagnóstica**INCIDENCIA DE UN OVA COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LOS
PROCESOS DE LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE GRADO 11°.**

GLADYS CIFUENTES CIFUENTES
Estudiante Maestría en Educación
Universidad Externado de Colombia

**FORMATO PARA VALIDACION DE EXPERTOS EN LENGUAJE DE LA PRUEBA PARA DEFINIR EL NIVEL DE
INCIDENCIA DE LA APLICACION DE UNA ESTRATEGIA DIDACTICA (OVA) EN EL FORTALECIMIENTO DE
LOS PROCESOS DE LECTURA CRITICA EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO 11° DEL COLEGIO NUEVO
CHILE I.E.D.**

El presente instrumento tiene como objetivo que usted realice, atendiendo a su experticia, una evaluación de qué tan pertinente y efectivo es el diseño de la prueba, la cual se fundamenta en tres aspectos importantes en los procesos de lectura crítica como son: el mundo del autor, el análisis del género discursivo y el lector y su comprensión, propuestos por Daniel Cassany. La prueba diagnóstica va dirigida a estudiantes de educación media vocacional, grado 11°, del Colegio Nuevo Chile I.E.D. de Bosa.

Se emplearán tres pruebas con 22 preguntas abiertas, con el objetivo de identificar las fortalezas y dificultades de los estudiantes de grado 11° en la lectura crítica.

El formato consta de las siguientes partes: Datos básicos del experto, en el cual se solicita que usted mencione de forma general los momentos más importantes y relevantes de su formación académica y experiencia profesional. Y validación de la prueba diagnóstica y final en la que usted dará los aportes respectivos en cuanto a diseño, contenido y pertinencia.

DATOS BÁSICOS EXPERTO

NOMBRE DEL EXPERTO:

CARGO ACTUAL:

INSTITUCIÓN:

FECHA:

FORMACIÓN ACADÉMICA:

EXPERIENCIA PROFESIONAL:

Validación: la prueba diagnóstica y final de los procesos de lectura crítica.

A continuación se presenta el espacio para evaluar la prueba. Encontrará un rango de valoración de uno a cuatro, donde: (1) corresponde a totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) de acuerdo y (4) totalmente de acuerdo, así como un espacio para colocar las observaciones, sugerencias y comentarios que considere pertinente:

Validation Test					
Aspecto de la secuencia validada	1	2	3	4	Observaciones, recomendaciones y sugerencias
La presentación, tamaño de letra son adecuados					
Las preguntas están bien formuladas y dejan claro que se espera que respondan.					
Las preguntas si corresponden a cada una de los aspectos importantes en los procesos de lectura crítica mencionados.					
Las preguntas son adecuadas para estudiantes de grado once e indagan acerca de la lectura crítica.					
A partir de las preguntas formuladas se puede establecer el estado de los estudiantes en los procesos de lectura crítica					
La extensión de cada una de las pruebas es adecuada para la edad de los estudiantes					

Comentarios adicionales:

Anexo8: Formato validación estrategia OVA

Universidad
Externado
de Colombia

**INCIDENCIA DE UN OVA COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LOS
PROCESOS DE LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE GRADO 11º.**

Gladys Cifuentes Cifuentes
Estudiante Maestría en Educación
Universidad Externado de Colombia

FORMATO PARA VALIDACIÓN DE EXPERTOS EN LENGUAJE DEL OVA
“Jóvenes al rescate de la lectura crítica”

El presente instrumento tiene como objetivo que usted realice atendiendo a su experticia una evaluación de que tan pertinente y efectivo es el diseño del OVA (objeto virtual de aprendizaje). Esta OVA se diseñada atendiendo a los resultados de la prueba diagnóstica aplicada; por lo que tiene como propósito que los estudiantes realicen actividades de lectura crítica desde tres aspectos importantes como son: el mundo del autor, analizar el género discursivo y el lector y su interpretación, propuestos por Daniel Cassany.

El formato consta de las siguientes partes: Datos básicos del experto, en el cual se solicita que usted mencione de forma general los momentos más importantes y relevantes de su formación académica y experiencia profesional. Y validación del OVA en la que usted dará los aportes respectivos en cuanto a diseño, contenido y pertinencia.

DATOS BÁSICOS EXPERTO

NOMBRE DEL EXPERTO _____

CARGO ACTUAL: _____

INSTITUCIÓN: _____

FECHA: _____



FORMACIÓN ACADÉMICA:

EXPERIENCIA PROFESIONAL:

Validación: secuencia didáctica

A continuación se presenta el espacio para evaluar la prueba. Encontrará un rango de valoración de uno a cuatro, donde: (1) corresponde a totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) de acuerdo y (4) totalmente de acuerdo, así como un espacio para colocar las observaciones, sugerencias y comentarios que considere pertinente:

Validación secuencia didáctica					Observaciones, recomendaciones y sugerencias
Aspecto de la secuencia validado	1	2	3	4	
La presentación y tamaño de letra son adecuados.					
Las preguntas están bien formuladas teniendo en cuenta los tres aspectos: el mundo del autor, analizar el género discursivo y el lector y su interpretación.					
Las preguntas planteadas si permiten evidenciar procesos de lectura crítica en los estudiantes					
Los textos empleados y las preguntas realizadas son adecuadas para estudiantes de grado undécimo					
La extensión de la secuencia(OVA) es adecuada para la edad de los estudiantes.					
Los textos están contextualizados y son significativos para los estudiantes de grado undécimo.					
La utilización de videos y otras fuentes (enlaces) permiten a los estudiantes tener una visión más amplia del tema tratado en cada uno de los textos.					

Comentarios adicionales: _____

Anexo 9: Formato consentimiento informado**CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES****Institución Educativa:** _____**Código DANE:** _____**Municipio:** _____**Docente Encargado:** _____**C.C.** _____

Yo _____, mayor de edad, identificado(a) con CC N° _____ de _____, yo _____ mayor de edad, identificado(a) con CC N° _____ de _____ [] madre, [] padre,

[] acudiente o [] representante legal del estudiante _____ de _____ años de edad, identificado(a) con la T.I./C.C. N° _____ he (hemos) sido informado(s) acerca de la práctica didáctica y pedagógica que se va a realizar con los estudiantes de la institución, en la cual se requiere la participación de mi hijo(a).

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mí (nuestro) hijo(a) en la aplicación de un objeto virtual de aprendizaje como estrategia didáctica en el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica, Y después de haber comprendido toda la información referente a esta práctica de investigación, entiendo (entendemos) que:

1. La participación de mi (nuestro) hijo(a) en las prácticas didácticas y pedagógicas de este proyecto de investigación no tendrá ninguna repercusión ni consecuencia en sus actividades escolares, evaluaciones o notas
2. Renuncio (renunciamos) desde ya a cualquier pretensión de carácter económico presente o futura, por la participación de mi (nuestro) hijo (a) en las prácticas realizadas para el proyecto de investigación y que dichas prácticas no generarán ningún costo
3. No habrá ninguna sanción para mi (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación
4. La docente responsable de esta práctica investigativa garantiza que toda la información de este proyecto se recolectará de forma reservada para proteger la identidad de mi (nuestro) hijo (a) como participante, que no se publicarán las imágenes o sonidos registrados durante las prácticas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proyecto de investigación. Además, que los datos recolectados y resultados obtenidos no serán utilizados en su contra
5. la presente investigación no presenta ningún tipo de riesgo para la integridad física o emocional de mi hijo (a)

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, por medio de este documento me (nos) permito (permitimos) manifestar de manera libre, consciente, voluntaria y espontánea que

[] DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO [] NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

para la participación de mi (nuestro) hijo (a) el desarrollo de actividades pedagógicas y didácticas que se desprenden del proyecto de investigación “ Aplicación de un objeto virtual de aprendizaje como estrategia didáctica en el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica”, proyecto que cuenta para su desarrollo con la autorizaciones institucionales correspondientes y que se llevará a cabo en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia

Lugar y Fecha: _____



FIRMA MADRE CC: _____

FIRMA PADRE CC: _____

FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL CC: _____

Anexo 10: Prueba diagnóstica

Prueba diagnóstica n° 1

  <p style="text-align: center;"> COLEGIO NUEVO CHILE I.E.D. ALCALDÍA MAYOR DE ESCAMBRAY PRUEBA DIAGNÓSTICA GRADO 11º I.M. DOCENTE: GLADYS CIPRIENTES C. </p>		
<p>NOMBRE: _____ FECHA: _____</p> <p>-----</p> <p>OBJETIVO: Identificar cuáles son las fortalezas y dificultades que presentan los estudiantes de grado 11 del colegio Nuevo Chile I.E.D. al desarrollar procesos de lectura crítica.</p> <p>TEMA: Lectura Crítica</p> <p>Componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El mundo del autor - El género discursivo - El lector y sus interpretaciones. <p>Instrucción: A continuación encontrarás tres textos, responde las preguntas justificando cada una de tus respuestas.</p> <p>Texto 1 "CULTIVO UNA ROSA BLANCA" por JOSE MARTI</p>		
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%; text-align: center; vertical-align: top;">AUTOR</td> <td> <p>Jose Julian Martí Pérez, mejor conocido como José Martí, fue un escritor y político cubano nacido en La Habana en 1853, y fallecido en combate en Dos Ríos, el año de 1895. Su obra política fue clave en el proceso de independencia cubano; fue promotor de la guerra de independencia y fundador del Partido Revolucionario Cubano. También es autor de una destacada obra literaria, inscrita, junto con la de figuras como Rubén Daro o Amado Nervo, dentro del movimiento modernista hispanoamericano. Entre sus obras sobresalen <i>Ismaélillo</i> (1882), <i>Versos sencillos</i> (1891), <i>Versos libres</i> (1913, postumo) y <i>Flores del destierro</i> (1933, postumo), mientras que en su obra ensayística destaca <i>Nuestra América</i> (1891). El poema aparece en el libro <i>Versos sencillos</i> en el número XXXIX, que el poeta publicó en 1891, mientras vivía en la ciudad de Nueva York. Tomado de: https://www.significados.com/poema-cultivo-una-rosa-blanca-de-jose-marti/</p> </td> </tr> </table> <p>CULTIVO UNA ROSA BLANCA</p>	AUTOR	<p>Jose Julian Martí Pérez, mejor conocido como José Martí, fue un escritor y político cubano nacido en La Habana en 1853, y fallecido en combate en Dos Ríos, el año de 1895. Su obra política fue clave en el proceso de independencia cubano; fue promotor de la guerra de independencia y fundador del Partido Revolucionario Cubano. También es autor de una destacada obra literaria, inscrita, junto con la de figuras como Rubén Daro o Amado Nervo, dentro del movimiento modernista hispanoamericano. Entre sus obras sobresalen <i>Ismaélillo</i> (1882), <i>Versos sencillos</i> (1891), <i>Versos libres</i> (1913, postumo) y <i>Flores del destierro</i> (1933, postumo), mientras que en su obra ensayística destaca <i>Nuestra América</i> (1891). El poema aparece en el libro <i>Versos sencillos</i> en el número XXXIX, que el poeta publicó en 1891, mientras vivía en la ciudad de Nueva York. Tomado de: https://www.significados.com/poema-cultivo-una-rosa-blanca-de-jose-marti/</p>
AUTOR	<p>Jose Julian Martí Pérez, mejor conocido como José Martí, fue un escritor y político cubano nacido en La Habana en 1853, y fallecido en combate en Dos Ríos, el año de 1895. Su obra política fue clave en el proceso de independencia cubano; fue promotor de la guerra de independencia y fundador del Partido Revolucionario Cubano. También es autor de una destacada obra literaria, inscrita, junto con la de figuras como Rubén Daro o Amado Nervo, dentro del movimiento modernista hispanoamericano. Entre sus obras sobresalen <i>Ismaélillo</i> (1882), <i>Versos sencillos</i> (1891), <i>Versos libres</i> (1913, postumo) y <i>Flores del destierro</i> (1933, postumo), mientras que en su obra ensayística destaca <i>Nuestra América</i> (1891). El poema aparece en el libro <i>Versos sencillos</i> en el número XXXIX, que el poeta publicó en 1891, mientras vivía en la ciudad de Nueva York. Tomado de: https://www.significados.com/poema-cultivo-una-rosa-blanca-de-jose-marti/</p>	



COLEGIO NUEVO CHILE IED
PRUEBA DIAGNÓSTICA GRADO 11º I.M.
DOCENTE: GLADYS CIFUENTES C.



ALCALDESA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

Cultivo una rosa blanca
en junio como en enero
para el amigo sincero
que me da su mano franca.

Y para el cruel que me arranca
el corazón con que vivo,
cardo ni ortiga cultivo;
cultivo la rosa blanca.

COMENTARIO DEL TEXTO

1. Según el poema ¿Cuál es la posición del autor con respecto a la amistad?

2. ¿Qué indica el título del poema "Cultivo una rosa blanca"?

3. A juzgar por la estructura del texto anterior, ¿Qué tipo de texto es? Describe sus características.

4. ¿Con qué intención escribió José Martí este poema?



COLEGIO NUEVO CHILE IED
PRUEBA DIAGNÓSTICA GRADO 11º I.M.
DOCENTE: GLADYS CIFUENTES C.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

Texto 2:

Los especialistas en derechos humanos piensan que la representación de las personas en la publicidad es injusta y discriminatoria. En el caso de hombres y mujeres, existe una fuerte tendencia a presentar a los primeros como los protectores, los fuertes, mientras que a las segundas las vemos básicamente en roles secundarios. Sin embargo, las escenas discriminatorias no se circunscriben a esos ámbitos, ya que al mostrar a un tipo de personas en las que predomina la piel blanca y los cabellos claros, dejan de lado la diversidad racial que existe en nuestro país (andinos, mestizos, afrodescendientes, etc.).

Mariela Jara señala que los mensajes publicitarios también discriminan cuando exponen situaciones en las que priman momentos de realización, felicidad y prosperidad económica en un país en el que una gran parte de la población (24,3%) vive en la pobreza.

Para sus defensores, la publicidad es el espejo de la cultura que hemos adquirido a lo largo de los años. David Solari Martín explica que el individuo presta a los anuncios comerciales ideales de belleza y comportamiento. La sociedad acepta un modelo y la publicidad lo acoge. Es seguro que el color de tinte que más se vende en el País es el rubio y acá las mujeres no son rubias. Entonces, estos mensajes nos alienan o tenemos parámetros de belleza que no corresponden a nuestra realidad, pero los aceptamos. Además, algunos spots publicitarios son androcéntricos (comerciales de cerveza), sexistas (productos de limpieza) o se centran en una determinada raza (productos de belleza). Por ejemplo, si vendemos moto taxis no vamos a utilizar modelos de ojos azules, porque ese no es el público consumidor.

Por otro lado, las marcas de algunas instituciones bancarias y bebidas gaseosas tienen promociones en las que aparecen modelos con rasgos andinos. Lo que sucede es que hay un problema de identidad que provoca una falta de unidad entre los criterios y los mensajes que se emplean para elaborar los avisos publicitarios.

5. ¿Cuál es el tema principal que desarrolla el texto?

6. ¿Qué se infiere del texto en relación con los anunciantes de bienes de consumo masivo?

7. Si usted realizara un comercial de productos cosméticos para la televisión, ¿Qué tipo de modelos emplearía? ¿Con qué objetivo lo haría?



COLEGIO NUEVO CHILE IED
PRUEBA DIAGNÓSTICA GRADO 11º I.M.
DOCENTE: GLADYS CIFUENTES C.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

8. ¿A qué se refiere David Solari Martín cuando afirma que el individuo presta a los anuncios comerciales ideales de belleza y comportamiento?

Prueba diagnóstica n° 2

DOCENTE: GLADYS CIFUENTES C.

NOMBRE: _____ FECHA: _____

OBJETIVO: Identificar cuáles son las fortalezas y dificultades que presentan los estudiantes de grado 11 del colegio Nuevo Chile I.E.D. al desarrollar procesos de lectura crítica.

TEMA: Lectura Crítica

Componentes:

- El mundo del autor
- El género discursivo
- El lector y sus interpretaciones.

Instrucción: A continuación encontrarás tres textos, responde las preguntas justificando cada una de tus respuestas.

TEXTO 1: GRAFFITI (JULIO CORTÁZAR)

<p>Autor: JULIO CORTÁZAR</p> <p>Graffiti es un cuento del libro "Queremos tanto a Genda" publicado por Aguilar, Alta, Taurus, Alfaguara, S. A.</p>	<p>Julio Cortázar uno de los escritores más representativos de la literatura del sur del mundo. Vivió la última dictadura de pueblo argentino, llamado Proceso de Reorganización Nacional, donde se unieron las tres fuerzas armadas, causando la denominada "guerra sucia". Período donde se producen grandes violaciones a los derechos humanos, secuestros, detenciones ilegales, a través de equipos militares donde son enviados más tarde a centros clandestinos para torturados. Es así como Cortázar mezcla en sus cuentos lo que ocurría en aquel tiempo, el constante miedo que envolvía las calles. Tomado de: https://practicadellenguajecortez2013.blogspot.com.co/2013/05/cuentos-con-graffiti.html</p>
---	---

Texto tomado de: <http://www.literabecrista.com/cortazar/graffiti.htm>

Tantas cosas que empiezan y acaso acaban como un juego, supongo que te hizo gracia encontrar un dibujo al lado del tuyo, lo atribuíste a una casualidad o a un capricho y solo la segunda vez te diste cuenta que era intencionado y entonces lo miraste despacio, incluso volviste más tarde para mirarlo de nuevo, tomando las precauciones de siempre: la calle en su momento más solitario, acercarse con indiferencia y nunca mirar los graffiti de frente sino desde la otra acera o en diagonal, fingiendo interés por la vidriera de al lado, yéndote en seguida.

Tu propio juego había empezado por aburrimiento, no era en verdad una protesta contra el estado de cosas en la ciudad, el toque de queda, la prohibición amenazante de pegar carteles o escribir en los muros. Simplemente te divertía hacer dibujos con tintas de colores (no te gustaba el término graffiti, tan de crítico de arte) y de cuando en cuando venir a verlos y hasta con un poco de suerte asistir a la llegada del camión municipal y a los insultos inútiles de los empleados mientras borraban los dibujos. Poco les importaba que no fueran dibujos políticos, la prohibición abarcaba cualquier cosa, y si algún niño se hubiera atrevido a dibujar una casa o un perro, lo mismo lo hubieran borrado entre palabrotas y amenazas. En la ciudad ya no se sabía demasiado de qué lado estaba verdaderamente el miedo, quizás por eso te divertía dominar el tuyo y cada tanto elegir el lugar y la hora propicios para hacer un dibujo.

Nunca habías corrido peligro porque sabías elegir bien, y en el tiempo que transcurrió hasta que llegaban los camiones de limpieza se abrió para vos algo como un espacio más limpio donde casi cabía la esperanza. Mirando desde lejos tu dibujo podías ver a la gente que le echaba una ojeada al



COLEGIO NUEVO CHILE IED



AL GALERÍA MAYOR
EN EL CORRAL A 13.00

PRUEBA DIAGNÓSTICA Nº 2 - GRADO 11º J.M.

DÓCENTE: GLADYS CIFUENTES C.

pasar, nadie se detenía por supuesto pero nadie dejaba de mirar el dibujo, a veces una rápida composición abstracta en dos colores, un perfil de pájaro o dos figuras enlazadas. Una sola vez escribiste una frase, con tinta negra: A mí también me duele. No duró dos horas, y esta vez la policía en persona la hizo desaparecer. Después solamente seguíste haciendo dibujos.

Cuando el otro apareció al lado del tuyo casi tuviste miedo, de golpe el peligro se volvió doble, alguien se animaba como vos a divertirse al borde de la cárcel o algo peor, y con alguien como si fuera poco era una mujer. Vos mismo no podías probarle, había algo diferente y mejor que las pruebas más rotundas: un trazo, una predilección por las líneas cálidas, un aura. A lo mejor como andabas solo te imaginaste por compensación; la admiraste, tuviste miedo por ella, esperaste que fuera la única vez, casi te doliste cuando ella volvió a dibujar al lado de otro dibujo tuyo, unas ganas de reír, de quedarte ahí delante como si los policías fueran ciegos o idiotas.

Empezó un tiempo diferente, más sigiloso, más bello y amenazante a la vez. Descuidando tu empleo salías en cualquier momento con la esperanza de sorprenderla, elegiste para tus dibujos esas calles que podías recorrer de un solo rápido itinerario; volviste al alba, al anochecer, a las tres de la mañana. Fue un tiempo de contradicción insuperable, la decepción de encontrar un nuevo dibujo de ella junto a alguno de los tuyos y la calle vacía, y la de no encontrar nada y sentir la calle aún más vacía. Una noche viste su primer dibujo solo; lo había hecho con tintas rojas y azules en una puerta de garaje, aprovechando la textura de las maderas carcomidas y las cabezas de las clavos. Era más que nunca ella, el trazo, los colores, pero además sentiste que ese dibujo valía como un pedido o una interrogación, una manera de llamarte. Volviste al alba, después que las patrullas rodaron en su sordo drenaje, y en el resto de la puerta dibujaste un rápido paisaje con velas y tajararros; de no mirarlo bien se hubiera dicho un juego de líneas al azar, pero ella sabría mirarlo. Esa noche escapaste por poco de una pareja de policías, en tu departamento bebiste ginchero tras ginchero y le hablaste, le dijiste todo lo que te venía a la boca como otro dibujo sonoro, otro puerto con velas, la imaginaste morena y silenciosa, le elegiste labios y sonos, la quisiste un poco.

Casi en seguida se te ocurrió que ella buscaría una respuesta, que volvería a su dibujo como vos volvías ahora a los tuyos, y aunque el peligro era cada vez mayor después de los atentados en el mercado te atreviste a acercarte al garaje, a rondar la manzana, a tomar interminables cervezas en el café de la esquina. Era absurdo porque ella no se detendría después de ver tu dibujo, cualquiera de las muchas mujeres que iban y venían podía ser ella. Al amanecer del segundo día elegiste un paredón gris y dibujaste un triángulo blanco rodeado de manchas como hojas de rubio; desde el mismo café de la esquina podías ver el paredón (ya habían limpiado la puerta del garaje y una patrulla volvía y volvía rabiosa), al anochecer te alejaste un poco pero elegiste diferentes puntos de mira, desplazándote de un sitio a otro, comprando mínimas cosas en las tiendas para no llamar demasiado la atención. Ya era noche cerrada cuando oíste la sirena y los proyectores te barricaron los ojos. Había un confuso amontonamiento junto al paredón, corríste contra toda sonastez y sólo te ayudó el azar de un auto dando vuelta a la esquina y frenando al ver el carro celular, su bulto te protegió y viste la lucha, un pelo negro frotado por manos enguantadas, los puntapiés y los alaridos, la visión entrecortada de unos pantalones azules antes de que la tiraran en el carro y se la llevaran.

Mucho después (era horrible temblar así, era horrible pensar que eso pasaba por culpa de tu dibujo en el paredón gris) te mezclaste con otras gentes y alcanzaste a ver un cabeza en




COLEGIO NUEVO CHILE IED
PRUEBA DIAGNÓSTICA N° 2 - GRADO 11° LM.
DOCENTE: GLADYS CIPUENTES C.

azul, los brazos de ese naranjo que era como su nombre o su boca, ella así en ese dibujo troncado que los policías habían borronado antes de llevarla; quedaba lo bastante como para comprender que había querido responder a tu triángulo con otra figura, un círculo o acaso un capitel, una firma llena y hermosa, algo como un sí o un siempre o un ahora.

Lo sabías muy bien, te sobraba tiempo para imaginar los detalles de lo que estaba sucediendo en el cuartel central, en la ciudad todo eso resumaba poco a poco, la gente estaba al tanto del destino de los prisioneros, y si a veces volvían a ver a uno que otro, habían profunado no volver y que al igual que la mayoría se perdieron en ese silencio que nadie se atrevía a quebrar. Lo sabías de sobra, esa noche la gente no te ayudaría más a mendrar las manos, a pisotear tinas de colores antes de perderte en la bochaca y en el llanto.



Sí, pero los días pasaban y ya no sabías vivir de otra manera. Volviste a abandonar tu trabajo por dar vueltas por las calles, mirar furtivamente las paredes y las puertas donde ella y vos habían dibujado. Todo limpio, todo claro, nada, ni siquiera una flor dibujada por la inocencia de un colegial que robó una tina en la clase y no resistió el placer de usarla. Tampoco vos podíste resistir, y un mes después te levantaste al amanecer y volviste a la calle del garaje. No había patrullas, las paredes estaban perfectamente limpias, un gato se miró cauteloso desde un portal cuando acercaste las tinas y en el mismo lugar, allí donde ella había dejado su dibujo, llenaste las maderas con un grito verde, una roja llamada de reconocimiento y de amor, envolviste tu dibujo con un óvalo que era también tu boca y la suya y la esperanza. Los pasos en la esquina te lanzaron a una carrera afilada, al refugio de una pila de cajas vacías, un hombre vacilante se sacó cantando, quiso patear al gato y cayó boca abajo a los pies del dibujo. Te fuiste lentamente, ya seguro, y con el primer sol dormiste como no habías dormido en mucho tiempo.

En misma mañana miraste desde lejos, no lo habían borrado todavía. Volviste al mediodía, casi inconcebiblemente seguía ahí. La agitación en los suburbios (habías escuchado los noticieros) alejaban a la patrulla de su rutina, al anochecer volviste a verlo como tanta gente lo había visto a lo largo del día. Esperaste hasta las tres de la mañana para regresar, la calle estaba vacía y negra. Desde lejos descubriste otro dibujo, sólo vos podías haberlo distinguido tan pequeño en lo alto y a la izquierda del tuyo. Te acercaste con algo que era sed y honor al mismo tiempo, viste el óvalo naranjo y las manchas violetas de donde parecía saltar una cara tumefacta, un ojo colgando, una boca agitada a pulcritud. Ya sí, ya sí (pero qué otra cosa hubieses podido dibujar). ¿Qué mensaje hubieras tenido sentido ahora? De alguna manera tenía que decirte adónde y a la vez pediste que siguiera. Algo tenía que dejarte antes de volverme a mi refugio donde ya no había ningún espejo, solamente un hueco para esconderte hasta el fin en la más completa oscuridad, recordando tantas cosas y a veces, así como había imaginado tu vida, imaginando que hacías otros dibujos, que salías por la noche para hacer otros dibujos.

COMENTARIO DEL TEXTO

1. Establece, ¿En qué tiempo histórico se ubica el relato? ¿Qué personajes identificas? Describe en su manera de actuar, pensar y sentir. ¿En qué lugar se desarrolla el texto?

2. ¿qué te incitó a la lectura? ¿Con qué objetivo leerías este texto? ¿Por qué?

COLEGIO NUEVO CHILE I.E.D.
 PRUEBA DIAGNÓSTICA N° 2 - GRADO 11º J.M.
 DOCENTE: GLADYS CIFUENTES C.

3. Ubica el tipo de sociedad en que se desarrolla la historia y escribe ¿en qué apartes del texto te apoyas para descubrir esas características?

4. Identifica y escribe las palabras o expresiones propias de algún país o región que den cuenta del origen del autor. Busca en el diccionario la definición apropiada según el contexto en el que se escribió el texto. Explica ¿de qué manera se relacionan estas palabras con el origen del autor?

5. ¿Qué datos conoces acerca del autor del texto? ¿Has oído hablar de este autor en tu colegio o en los medios masivos de comunicación? A partir de la información suministrada en el texto, identifica y escribe las palabras o expresiones que te permitan referenciar datos del autor.

6. Identifica ¿Cuáles son los fragmentos del texto que te generan mayor indignación? ¿Por qué? ¿Encuentras alguna relación de los sucesos que allí se narran con lo que sucede en tu ciudad?

7. Describe, ¿Cuál sería tu reacción si te encontraras frente a una situación similar? ¿Por qué? ¿Impondrías una queja o simplemente te quedarías callado? ¿y si pusieras una queja, ante quién o quiénes lo harías?

Prueba diagnóstica n° 3



COLEGIO NUEVO CHILE IED
PRUEBA DIAGNÓSTICA N° 3 GRADO 11º I.M.
DOCENTE: GLADYS CIFUENTES C.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

NOMBRE:.....FECHA:.....

OBJETIVO: identificar cuáles son las dificultades y fortalezas que presentan los estudiantes de grado 11 del colegio Nuevo Chile IED al desarrollar procesos de lectura crítica.

TEMA: Lectura Crítica

Componentes:

- El mundo del autor
- El género discursivo
- El lector y sus interpretaciones.

Texto 4: LA TABERNA DE KAFKA. Por WILLIAM OSPINA

Tomado de: El diario el espectador, 8 Jun 2013 - 10:00 PM.

<http://www.elsepectador.com/opinion/la-taberna-de-kafka-columna-426668>

<p>Autor: William Ospina Poeta, ensayista, novelista y traductor colombiano nacido en Padua, Tolima. Estudió Derecho y Ciencias Políticas en Cali, dedicándose más tarde al periodismo. Entre sus obras se encuentra la novela "El País de la Canela" (2008, La Olla Oscura) y el libro de ensayos "Los nuevos centros de la tierra" (2001, Aguilar). Ganador del Premio de Novela Rómulo Gallegos (2009) Colaborador del diario El Espectador.</p>	<p>Artículo de opinión, Diario el espectador 8 de Junio de 2013</p>
--	--

¿Será verdad que están muriendo en masa las abejas en los Estados Unidos? ¿Qué significa que los científicos están hablando de una suerte de apocalipsis de las abejas? ¿Será verdad que Albert Einstein anunció que la muerte masiva de esas diminutas criaturas podría acarrear la de la especie humana?

Oímos decir que Vladimir Putin estuvo a punto de no recibir esta semana a John Kerry en el Kremlin porque los Estados Unidos se niegan a discutir el tema de las multinacionales que ahora hacen su negocio con la alteración de las semillas y la invención de pesticidas y fertilizantes. Y oímos decir que el gobierno norteamericano no reacciona ante esas empresas que manipulan las especies con el argumento de que las están fortaleciendo frente a determinadas amenazas, no porque está convencido de que las transgénicas no son peligrosas, sino porque Monsanto y otras marcas están entre los poderosos financiadores de su campaña. ¿Hasta cuándo estarán los países en manos de esos poderes que están en condiciones de financiar las costosas campañas electorales de los gobernantes de este tiempo? ¿Y hasta cuándo seguiremos llamando democracia a poderes elegidos por el que más dinero tenga, como que Borges llamaba "ese curioso abuso de la estadística"?

¿Hasta cuándo la humanidad va a persistir en la costumbre insensata no sólo de abandonar una dieta alimenticia con cincuenta siglos de seguro, sino de incorporar a la alimentación cotidiana sustancias a las que se les ha alterado su estructura con el mero fin de obtener ganancias rápidas y multiplicar la producción, procesos cuyas consecuencias apenas se habrán probado por cinco o diez años?

El mundo es tan complejo, la realidad tan llena de abismos y tan múltiple, que nadie está en condiciones de asegurar que tiene bajo control todas las consecuencias de la modificación de un patrimonio genético desarrollado durante millones de años.



COLEGIO NUEVO CHILE IED



ALCALÁ MAYOR
BOGOTÁ D.C.

PRUEBA DIAGNÓSTICA N° 3 GRADO 11º I.M.L.

DOCENTE: GLADYS CIFUENTES C.

Todos los días llegan noticias del salmón que tardaba en crecer tres años y al que se le incorporó el gen de crecimiento de otra especie para que alcance un tamaño mayor en sólo año y medio; de los conejos a los que se les añadió el gen luminoso de un pez del fondo del mar, para poderlos ver en la oscuridad; de los pollos acelerados y estrados en galpones horribles bajo una luz que nunca se apaga, y a los que les han modificado la piel para que pierdan sus plumas, como una manera de hacerlos soportable su crecimiento acelerado e insano.

Todo indica que aquí y allí cunde la tentación de la monstruosidad. Una ciega sed de lucro, una urgencia de rendimiento, un discurso de la eficiencia y el crecimiento avalado a veces por científicos a sueldo y académicos sin escrúpulos, pone cada día en nuestro plato carnes cada vez más llenas de antibióticos, pollos saturados de hormonas, quesos con rastros de plásticos, cereales expuestos a plaguicidas derivados de la nicotina que pueden producir alteraciones fatales sobre especies inofensivas y laboriosas como las abejas de Virgilio.

Una filigrana de fina racionalidad en el detalle y de absurda irracionalidad en las consecuencias permite ya la producción de organismos cuyo único fin es proveer alimento aprovechable y que por ello no parecen necesitar el equilibrio anatómico de las especies naturales. Un ominoso discurso que pretende que, siendo nosotros parte de la naturaleza, todo lo que hagamos resulta también natural, parece permitirnos toda extravagancia, toda profanación y todo experimento, sin la menor consideración ética o estética.

Todas esas cosas podrían ser comprensibles como investigaciones. Pero hay poderes que pasan con seguridad "de la información al axioma", del experimento a la acción, movidos casi siempre por los motivos más egoístas, y no vacilan ante el riesgo de consecuencias irreversibles. Basta una criatura modificada genéticamente, que se pretende mantener circunscrita a cierto espacio, y que escape por azar y salga al mundo, para que por contagio, por la reproducción, por el polen, la mutación se extienda imprevisible e irracional.

¿Cuántas sustancias químicas incorporadas forman ya parte de nuestro organismo gracias a los aportes silenciosos y furtivos de la industria? ¿Quién está disicando nuestra dieta? ¿Para quién trabajan los científicos? ¿Sabrá protegerse de lo que se gesta en laboratorios herméticos y en factorías inaccesibles una humanidad que ni siquiera sabe protegerse de los políticos que le piden sus votos y de los que manipulan la información? ¿Tienen la industria y el mercado defensores desinteresados? ¿Hay propósitos secretos pagando verdades a sueldo?

Todas estas preguntas parecen alarmas de pesadilla y titulares extravagantes de ciencia ficción, pero bien podrían estar gestando ahora mismo en los mares algunas pesadillas que hagan irreconocible nuestro mundo; así como flota en el Pacífico lo que han dado en llamar el sexto continente, una isla de plásticos del tamaño de los Estados Unidos; así como el gobierno norteamericano, tan celoso de las libertades, autoriza el espionaje sobre millones de llamadas telefónicas, y se niega a aceptar el debate sobre temas que, como el de los transgénicos, no son asunto de especialistas sino que conciernen a la conciencia de cada ser humano, a la necesidad de sobrevivir de la especie.

De sobrevivir, se entiende, con la forma que hemos tenido siempre: con ojos en la cara y dedos en las manos. Las tabernas de larvas fosforescentes que beben cerveza y los cicarabajas que despiertan en su cama después de algún sueño intranquilo, es mejor dejarlos al cine de fantasía y a la prosa de Kafka.

COMENTARIO DEL TEXTO

1. ¿para quienes escribió Ospina este texto? ¿En qué se basa para dar tu respuesta?

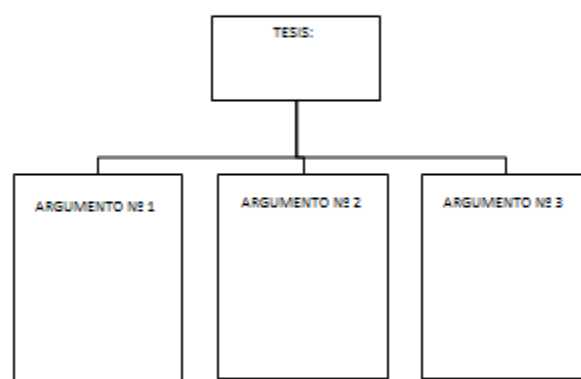


COLEGIO NUEVO CHILE IED
PRUEBA DIAGNÓSTICA N° 3 GRADO 11º I.M.
DOCENTE: GLADYS CIPUENTES C.





2. ¿A quién critica el autor y por qué?

3. De acuerdo con el texto, completa el siguiente esquema: identifica la tesis, los argumentos.



Los argumentos utilizados en el artículo ¿sí sustentan la tesis planteada por el autor? Justifica tu respuesta.

4. ¿Es verdad, hoy en día, lo que argumenta Ospina en su texto? Justifique su respuesta. ¿Cuál es tu posición al respecto?

COLEGIO NUEVO CHILE IED
PRUEBA DIAGNÓSTICA Nº 3 GRADO 11º I.M.
DOCENTE: GLADYS CIFUENTES C.

5. Realiza un listado de los hechos y las opiniones del autor del texto y otra de los conocimientos que tienes sobre el tema "los tsunamis". *Compara las dos listas. ¿Qué otros ejemplos o información que tú conozcas sobre el tema, no menciona Ospina?*

Aspectos importantes del texto	Tus conocimientos sobre el tema tratado en el texto.
Lo que Ospina no menciona y te parece importante resaltar	Compara los aspectos importantes del texto con tus conocimientos sobre el tema. Escribe tus conclusiones al respecto

6. *¿ Identifica y enumera las citas que Ospina utiliza en el texto? ¿Para qué utiliza Ospina esas citas?*

Nº	CITA	AUTOR CITADO	¿PARA QUE UTILIZA OSPINA ESTA CITA?